

Le chiffre et la lettre ?
Entre culte du résultat et culture de la règle :
comment l'enseignement change, et comment ce changement peut évoluer ¹

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

Avril 2010

Résumé : L'enseignement change moins sous l'influence des programmes scolaires que ceux-ci ne dépendent de l'évolution de l'enseignement. En passant en revue différentes manières d'anticiper et de conceptualiser les destins possibles de l'instruction publique, on constate que deux modes de régulation du travail scolaire ont souvent été opposés, mais qu'ils peuvent empiriquement converger : une régulation par des procédures bureaucratiques (la *lettre* de la règle) ; une autre par les performances finalement réalisées (le *chiffre* des résultats). Cette double contrainte met en crise et interroge la manière dont le travail des maîtres, mais aussi celui des élèves, est organisé, et comment cette organisation peut se développer.

Mots-clefs : Métier d'enseignant – Professionnalisation – Bureaucratisation – Libéralisation – Organisation du travail scolaire

The flow of energy keeps [a] system in a constant state of flux. For the most part, the fluctuations generally are small and can be adjusted to by negative feedback. However, occasionally, the fluctuations become so great that the system is unable to adjust, and positive feedback takes over. The fluctuations feed off themselves and amplification can easily overwhelm the whole system. (...) When the fluctuations overwhelm the system, it either collapses or reorganizes itself. If it's able to reorganize itself, the new dissipative structure will often exhibit a higher order of complexity and integration (...) than its predecessor.

J. Rifkin, *The Empathic Civilization*, 2010

L'enseignement change ; et il a toujours changé. Mais change-t-il aujourd'hui comme par le passé ? On a coutume de contraster deux modes de régulation des pratiques pédagogiques : le premier par le contrôle bureaucratique, où l'ordre et ses évolutions sont impulsés d'en haut, puis diffusés vers la base de l'institution au moyen de règles impersonnelles exprimant l'esprit et – comme on dit – la *lettre* de la loi ; et le mode inversé (et plus récent ?) du management par les résultats, où le contrôle se déplace de la conformité des procédures vers

¹ Communication au colloque *Ecoles en mouvement : tensions, défis et perspectives. Etat des lieux et questions curriculaires*. Organisation : Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC) de l'Université du Québec à Montréal, 15-16 avril 2010.

les effets de l'enseignement ou – toujours comme on dit – vers les *chiffres* signifiant le succès ou l'échec du travail effectué.

« Faire du chiffre » ou « suivre à la lettre » les prescriptions ? On dirait que tout oppose ces deux logiques, que l'une doit remplacer l'autre, ou l'autre combattre l'une. C'est en tout cas comme cela que le débat sur l'école – un débat souvent polémique, parfois « péremptoirement assertotique » (Hameline, 1998) – exprime au Nord comme au Sud, en pleine crise de la mondialisation, la tension entre *perspectives* d'innovation et attachement *rétrospectif* à la tradition (Maulini & Montandon, 2005 ; Oelkers, 2006 ; Blais, Elliott, 2007 ; Gauchet & Ottavi, 2008 ; Akkari & Payet, 2010). Quels savoirs, quelles situations, quel curriculum les formés² doivent-ils rencontrer, et comment et par qui ce curriculum doit-il être conçu, contrôlé, réalisé ? (Dolz, Audigier & Crahay, 2006) J'aimerais montrer que les deux questions sont liées, en raisonnant en trois temps :

1. Je commencerai par rappeler comment, à la suite des mouvements réformistes-étatistes de l'après-guerre, a progressivement émergé l'idée de *professionnalisation* du métier d'enseignant : donc l'opposition structurante entre des changements autoritairement définis d'en haut et, en contrepoint, l'*empowerment* de professionnels obtenant théoriquement plus d'autonomie en échange de responsabilités et de compétences curriculaires renforcées.
2. J'introduirai une triangulation en me référant aux travaux qui distinguent *deux* types (et pas qu'un) de prolétarianisation des praticiens : a) l'isolement et la mise en concurrence des personnes à travers un management néo-conservateur concentré sur les résultats (« culte du chiffre ») ; b) une re-bureaucratiation symétrique des procédures *via* une division du travail en parties fines, isolant autrement, mais tout autant, chaque unité de la main d'œuvre (« culture de la lettre »). Nous verrons que renvoyer dos-à-dos les deux logiques est tentant pour qui cherche une troisième voie, mais peut aussi faire le lit d'une vision romantique de l'enseignement où chaque praticien fixe tout seul, et les normes de son travail, et les manières de le normaliser.
3. Cela m'aidera à poser une hypothèse hybride : la régulation du curriculum par les règles et celle par les effets de ces règles sont peut-être moins à opposer qu'à combiner de façon tempérée, donc raisonnée. Si le travail des maîtres consiste à se saisir avec doigté de celui des élèves, autant le saisir lui-même avec des pincettes plutôt qu'en tenailles, entre laisser-faire pédagogique et arguments d'autorité. De quoi les enseignants peuvent-ils rendre compte, et dans quel cadre institué, semblent des questions collectivement plus stimulantes que comment revenir à l'époque fantasmée (et d'avant l'école publique !) où la parole des clercs régnait sans entraves sur l'esprit d'auditoires incapables de l'interroger...
4. Je terminerai en posant donc cette question : à la croisée de tels chemins, quelles directions – cohérentes ou non – peuvent prendre le travail scolaire et son organisation ? C'est-à-dire : quels liens peut-on faire entre le travail que les plans d'études prétendent demander aux élèves, et celui que les enseignants sont eux-mêmes invités et/ou prédisposés à effectuer ?

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

1. Vers la professionnalisation ?

Dans un article récent, Hutmacher (2005) présente la manière dont le métier d'enseignant évolue ou *peut* évoluer selon lui. Deux « modes de régulation typiques de l'action organisée » lui paraissent « éclairer l'espace de transformation qui se présente devant nous » : d'un côté la *régulation bureaucratique*, à tendance taylorienne, découpant les opérations en amont du travail d'opérateurs chargés d'exécuter le travail défini par la hiérarchie ; de l'autre la *régulation professionnelle*, où les tâches de conception et d'exécution sont davantage combinées dans les compétences individuelles et collectives des praticiens, ce qui implique un cadre normatif moins tatillon, mais, en échange, de nouvelles procédures de rendre compte et d'évaluation. Hutmacher précise bien que ces deux modèles n'existent nulle part à l'état pur, mais que ce sont des « outils de pensée » dessinant, en somme, l'angle des possibles. Pour lui, nous avons hérité de la forme bureaucratique en même temps que de l'idéal démocratique, mais nous sommes invités à dépasser la première pour mieux poursuivre le second.

Le terme 'bureaucratie' désigne un mode d'exercice du pouvoir et de régulation de l'action organisée [dans lequel] la légitimité du pouvoir repose fondamentalement sur la croyance en la légalité des prescriptions et commandements formels, y compris la légalité des dispositions qui autorisent ceux qui sont appelés à commander, et dont l'autorité est par ailleurs strictement circonscrite à l'application des prescriptions formelles. Toute la loi, rien que la loi. Historiquement, ce mode d'exercice du pouvoir et de régulation de l'action organisée est antérieur à la démocratie, mais il s'est beaucoup développé dans la sphère publique avec l'instauration de l'Etat de droit démocratique. Dans ce sens, la bureaucratie est la petite soeur de la démocratie. En principe et en général, elle garantit une certaine protection contre un exercice arbitraire du pouvoir, contre toute exigence qui ne serait pas ancrée dans une loi, en principe connue de tous. L'uniformité des prescriptions, applicables à tout un chacun, indépendamment de son origine, de son sexe ou de son statut social, apparaît en outre comme un gage de justice et d'égalité des chances. Enfin, en tant que les dispositions sur lesquelles repose l'exercice de l'autorité sont formalisées, elles peuvent aussi faire l'objet plus facilement de modifications, dans le cadre de dispositions légales elles-mêmes formellement définies. Comme toute solution, ce mode de régulation résout certains problèmes, mais en entraîne aussi d'autres, en particulier une certaine rigidité, la difficulté à différencier et surtout le frein à l'innovation et à la créativité. (pp. 58-85)

Innover et créer ne sont pas à prendre comme des buts en eux-mêmes, mais comme deux conditions nécessaires à un travail éducatif plus juste et plus efficace, répondant aux besoins des élèves de manière experte, différenciée, adaptée aux contraintes conjoncturelles et locales, fondée sur des savoirs et une éthique professionnels plutôt que sur l'application méthodique de directives venues d'en haut. On ne professionnalise pas pour professionnaliser (pour mieux former les maîtres, les rémunérer ou les considérer) : on augmente la marge de manœuvre et les responsabilités du métier pour qu'il résolve *davantage* de problèmes, des problèmes eux-mêmes *de plus en plus* complexes à mesure que se complexifient les rapports sociaux et que l'opinion publique accroît ses attentes vis-à-vis de l'instruction. Ce mouvement souhaitable, sinon partout observable, se décline en quatre évolutions : celle des modes d'orientation et de régulation de l'action ; celle de la source des savoirs de référence ; celle du contrôle des conditions d'exercice du travail ; celle de la loyauté principalement due par les agents. Je les résume dans ce tableau :

Tableau : les quatre conditions d'une autre régulation (d'après Hutmacher, 2005)

	Régulation bureaucratique	Régulation professionnelle
Orientation et régulation de l'action	Prescriptions uniformément applicables. Contrôle de la conformité des <i>modalités</i> .	Action orientée vers les <i>finalités</i> . Autonomie d'organisation, adaptation aux circonstances locales.
Source de référence du savoir professionnel	<i>Autorité</i> , normes et conseils en provenance de la hiérarchie (« plus on monte, plus on sait »).	Connaissances scientifiques et issues de l'expérience <i>collective</i> . Savoir distribué, évolutif et flexible.
Contrôle sur les conditions matérielles et sociales d'exercice de la profession	Conditions définies par la <i>hiérarchie</i> . Attribution uniforme et/ou codifiée des ressources.	Contrôle par l'expertise des <i>professionnels</i> . Exigences techniques et pratiques argumentées par les experts, quitte à négocier des accords.
Loyauté prioritaire des agents	À l' <i>autorité</i> et aux collègues.	À l' <i>usager</i> .

Nous serions donc, *grosso modo*, en route (ou non) vers un paradigme supérieur de pilotage de l'action publique en matière d'éducation. Comme le dit Perrenoud (1996), face aux ambitions croissantes des systèmes éducatifs et aux questions de plus en plus complexes que doivent affronter les citoyens des démocraties avancées, « de deux choses l'une » :

Ou les enseignants se trouvent progressivement dépossédés de leur métier au profit de (...) la 'noosphère', la sphère des idées, autrement dit l'ensemble des gens qui pensent la pratique pédagogique sans l'exercer, qui conçoivent et réalisent les programmes, les démarches didactiques, les moyens d'enseignement et d'évaluation, les technologies éducatives et qui prétendent livrer aux maîtres des modèles efficaces d'enseignement ; c'est la voie de la déprofessionnalisation ou de la prolétarianisation. Ou les enseignants deviennent de véritables professionnels, orientés vers la résolution de problèmes, autonomes dans la transposition didactique et le choix des stratégies pédagogiques, capables de travailler en synergie dans le cadre des établissements et d'équipes pédagogiques, organisés pour gérer leur formation continue ; c'est la voie de la professionnalisation. Ces deux évolutions sont aujourd'hui possibles. Elles renvoient à des modèles différents et dans une large mesure antinomiques du fonctionnement et de la modernisation des systèmes éducatifs. L'avenir n'est pas tracé : il dépendra des stratégies et des forces des acteurs en présence : gouvernements, spécialistes, institutions de formation, cadres de l'administration scolaire, associations professionnelles. (pp. 543-562)

Il y a donc une tension, un champ de forces, et une issue incertaine à la *lutte pour la reconnaissance* (Honneth, 2000) de l'expertise des enseignants. Une lutte qui renvoie – de manière plus ou moins sincère et transparente – à la lutte pour faire reconnaître, cette fois, le droit de chaque élève à une formation de base, à l'acquisition des savoirs et des compétences nécessaires à sa vie, indépendamment de son lieu et de son milieu de naissance et d'existence. Cette double lutte – pour les enseignants et pour les élèves – n'est pas synchronisée : on peut chercher la félicité de la profession en la déchargeant de ses obligations ; ou au contraire prétendre émanciper les masses en mettant leurs éducateurs sous le boisseau. Cela invalide moins l'alternative entre l'innovation et la réaction, que cela ne multiplie les discussions et les rapports de force possibles dans le domaine des pratiques et des politiques scolaires. Mais cela indique peut-être aussi que le progrès – la régulation professionnelle (Hutmacher), la professionnalisation (Perrenoud) – s'oppose moins à une qu'à *deux* régressions possibles : celle qui prolétarianise les enseignants par le retour à la bureaucratie de la première modernité ; celle qui inverse la logique, et pousse l'assouplissement des règles jusqu'à la dérégulation, la

redevabilité jusqu'au salaire au mérite, l'autonomie aux extrémités de l'ultra-libéralisation. Ajoutons donc cette variante, et voyons comment se présente, dès lors, la situation.

2. Le chiffre et la lettre : deux risques de régression

Lessard & Tardif (2001) anticipent eux aussi les destins possibles du métier d'enseignant, mais à partir d'un contexte nord-américain qui peut expliquer leur manière personnelle de poser le problème. Ils sont d'accord avec Hutmacher et Perrenoud sur deux points : 1. La professionnalisation du travail pédagogique semble la seule voie cohérente avec l'idéal démocratique : elle développe les compétences des élèves, leur autonomie, leur responsabilité de citoyens, en valorisant les mêmes choses chez leurs enseignants. Pas de sujets affranchis si leurs maîtres sont domestiqués (Hameline, 1977) 2. Le souhaitable ne fait pas le réel ; rien ne dit que le mouvement général – si mouvement il y a – sera rectiligne, ni même sinueux mais triomphant au final. Impasses et dérives sont possibles en cours de route, et si les choses sont incertaines, c'est parce qu'on peut verser en permanence à gauche *ou* à droite de la route. Peut-être même que les glissades ont déjà commencé...

Celle du re-basculement vers la bureaucratie est la première à craindre. Le modèle de régulation dont Hutmacher montrait la fonction en même temps que les limites – « il apparaît [il apparaît seulement...] comme un gage de justice et d'égalité des chances » – séduit celles et ceux qui craignent moins l'emprise de la tradition que son affaiblissement, voire sa disparition devant tout ce qui menace l'école d'antan du dehors ou du dedans : déclin de l'État, nouvelles politiques publiques, libéralisation des services, emprise des réseaux et des technologies de l'information. On observe, dans le discours mais aussi dans l'action politique, un mouvement en effet régressif de *re-tour* vers les fondamentaux, de *re-fondation* de l'existant, de *ré-tablissement* de l'ordre ancien, de *re-pli* vers un passé d'autant plus idéalisé qu'il est impossible à retrouver (Meirieu, 2000 ; Fabre, 2002 ; LIFE, 2004). Ce mouvement ou ces appels au volte-face sont peut-être passagers, en partie symboliques, destinés à s'épuiser. Reste qu'ils rencontrent un fort écho dans la presse et dans l'espace public, parce qu'ils dramatisent les enjeux et répondent aux angoisses du moment par la promesse paradoxale d'une entrée dans le XXI^e siècle par un retour vers l'éducation du XIX^e. Pour Tardif & Lessard, cette hypothèse est celle de « la restauration nostalgique du modèle canonique et des inégalités ». Le droite et la gauche conservatrice peuvent faire alliance pour réclamer à la limite – souvent par la voix d'enseignants en colère – une école assumant sans frilosité sa fonction de sélection, plaçant l'égalité des chances et l'inégalité des résultats respectivement au départ et à l'arrivée de son raisonnement. On dira, en suivant Hutmacher, que les apparences sont sauvées si l'on attribue les échecs (version de droite) à l'absence de don ou au démérite des élèves finalement déclassés. ou alors (version de gauche) à des clivages sociaux que l'école ne peut pas à elle seule résorber, et qu'il serait naïf ou hypocrite de lui demander de réduire à la place de la société. L'ancien ordre bureaucratique garantit le *statu quo*, parce qu'il institue des programmes, des degrés, des classes, des procédures formelles de redoublement ou d'orientation dans des filières hiérarchisées qui ont trois vertus essentielles : 1. Prendre en charge (en l'externalisant) la différenciation des parcours. 2. Donner le sentiment de l'équité de traitement. 3. Préserver l'espace clos de la classe et ce que ses partisans appellent la « liberté pédagogique » des professeurs (Hutmacher, 1993 ; Tardif & Lessard, 1999 ; Capitanescu, 2010). S'en tenir à *la lettre* des prescriptions est ici la meilleure des protections : le contrat consiste à « faire le programme » ; si l'élève n'apprend pas, les problèmes sont ailleurs, on les attribue à l'extérieur ; on préserve ainsi – au moins provisoirement – et sa marge de manœuvre, et son estime de soi. Jusqu'au jour où quelqu'un vient vérifier si cette méthode produit vraiment les résultats escomptés...

C'est cette suspicion qui a tendance à se systématiser, au point de justifier le scénario alternatif de la dé-réglementation. Plus de retour vers le passé, mais un détour par l'à-venir, par ce que produit l'institution, par l'équité, l'efficacité, l'efficience, bref les *effets* des pratiques et des politiques éducatives qu'une société fait l'*effort* de financer. Ce contre-mouvement a lui aussi une double origine. La sociologie critique a d'abord montré – et elle continue de dire – que l'égalité des chances est plutôt théorique, que les hiérarchies sociales sont moins corrigées que reproduites et légitimées par l'école (Duru-Bellat, 2009 ; Dubet, 2010). Elle a été rattrapée par un phénomène moins nouveau qu'on ne le prétend parfois, mais qui place plus que jamais le « capital humain » et le « rendement économique » des systèmes de formation à la base de la prospérité et de la concurrence entre les Nations. Le monde est peut-être au seuil d'une instance universelle de gouvernement, un lieu de régulation des rapports de pouvoir – donc de dépassement de la loi du plus fort ou du plus savant – par l'autorité d'une loi fondée sur la discussion et l'intercompréhension (Habermas, 1999/2001). Mais en attendant cette victoire de l'empathie (Rifkin, 2010), la lutte pour l'accès à la connaissance est de plus en plus vive entre les continents et ainsi, en cascade, entre les pays, les régions, les pouvoirs organisateurs, les réseaux d'enseignement, les établissements, les filières, les classes ou les enseignants. Des syndicats, des partis politiques, des ONG, mais aussi des chercheurs en éducation, s'inquiètent de ce qui ressemble à une course paradoxale vers les ressources culturelles permettant de connaître et d'argumenter, dans le seul but de s'enrichir et de dominer. Certains dénoncent une série d'évolutions dont la supposée modernité cacherait un bon vieux darwinisme social reformulé : la *marchandisation* des savoirs ; la *libéralisation* affirmée ou rampante des offres de formation ; la *standardisation* des instruments de mesure et d'évaluation ; la *précarisation* des conditions de travail des élèves et des enseignants (Osborn, McNess & Broadfoot, 2000 ; Lessard & Meirieu, 2004 ; Ball, 2006 ; Baeriswyl & Périsset, 2008 ; Mons, 2009 ; Rothstein, 2009). Tardif & Lessard qualifient ce mouvement vers un pilotage par ce qui sort plutôt que par ce qui entre dans l'école de « prise de contrôle des entrepreneurs technophiles ». Dans les pires cauchemars, Microsoft remplacera l'enseignant, Internet la salle de classe, Wall Street le budget de l'État et PISA la formation des maîtres. Chaque famille exigera son chèque éducation pour choisir librement des prestations à son goût, quitte à ce que les écoles – virtuelles ou réelles – sélectionnent les meilleurs et/ou les plus riches des élèves, qu'elles attisent la concurrence et la rendent acceptable en recrutant quelques « bons enfants pauvres » : un quota de jeunes gens défavorisés, mais méritants. Au final, ce n'est plus la lettre mais le *chiffre* qui protège de l'opprobre. Des Nations aux élèves, en passant par les établissements et les enseignants, tout le monde est jaugé, classé, monitoré, situé sur une échelle qui doit moins étayer que prévenir la discussion par la production d'*évidences* mathématisées (Champy, 2009 ; Keane, 2009). On ne jure que par l'assurance-*qualité*, mais puisque seuls les nombres ont gain de cause, on quantifie en quantité : on rémunère les bonnes pratiques sur des bases qui se veulent scientifiques, ce qui replace la science *en dehors* des enseignants, donc les déqualifie autant qu'avant. Jusqu'au jour où quelqu'un démontre que trop d'économie peut beaucoup coûter, et que *travailler pour les tests* parasite à terme la culture enseignée, le climat des établissements, la relation que l'on pensait renforcer entre l'école et ses usagers.

3. Entre dé-régulation et re-bureaucratization : tenailles ou pincettes ?

À ce stade, il semble prudent de rappeler que les idéaux-types sont faits pour penser, y compris quand les pousser à l'extrême donne envie de s'en passer. Mais justement : s'il y a d'un côté le risque objectif, non pas de revenir d'un coup à l'école d'avant-guerre (scénario

de la « restauration nostalgique »), mais de perdre du temps et de l'énergie à faire ce genre de rêve éveillé, il y a *symétriquement* le danger non moins grand de spéculer sur un renversement de paradigme (scénario du « management technophile ») qui ne ferait que rêver et régresser au carré en se parant des atours de la modernité.³ Le culte du chiffre ne saura pas mieux que la culture de la lettre *tempérer nos manières de réguler*.

Autant le mouvement de re-bureaucratiation contrarie le passage à la professionnalisation, autant il n'est pas seul en question, mais réagit et se conjugue en même temps au mouvement parallèle de dé-régulation. Il est important de désigner ces *deux* adversaires si l'on veut tracer la voie médiane de ce que Tardif & Lessard appellent le scénario de « la marche prudente mais ouverte des organisations apprenantes et professionnelles ». Car si vous oubliez l'un des deux excès, celui qui vous sert de repoussoir vous accuse *ipso facto* d'être dans le camp du troisième larron, donc d'alimenter une dérive à laquelle lui seul s'opposerait ! Si vous dessinez, d'un côté un passé démodé, de l'autre un avenir radieux, les conservateurs vous traiteront de suppôts de l'OCDE. Si vous faites l'inverse, vous diaboliserez l'économétrie au nom du mystère pédagogique, et les modernistes vous reprocheront votre corporatisme daté. On pourrait se moquer de leurs reproches, mais les prendre au mot permet à mon sens, non seulement de mieux se défendre, mais aussi de mieux penser les dilemmes, les équilibres et les stratégies – « prudentes mais ouvertes » – de changement progressiste. Dessiner trois pôles au lieu de deux nous dégage du face à face et permet de trianguler les enjeux pour penser les contradictions inhérentes à la complexité (Morin, 1990).

J'ai montré ailleurs l'impact empirique de cette nuance : « prudente » ou non, la réforme genevoise de l'école primaire a voulu implanter un changement de longue durée plaçant l'essentiel de la régulation du côté de cycles d'apprentissage gérés en équipes pédagogiques, de projets d'établissement, d'un leadership coopératif, d'un partenariat renforcé avec les parents, d'une mise en réseau des écoles innovantes, d'un développement des ressources d'accompagnement et de formation continue des enseignants, d'un rendre compte combinant bilans internes et évaluation externe des effets du changement. Elle s'est heurtée à des difficultés et des oppositions compréhensibles compte tenu des enjeux et des nombreux acteurs en présence. Le plus intéressant ici n'est pas de savoir si elle a finalement plutôt réussi ou échoué ; ni si le résultat apparent est le juste reflet ou le trompe l'œil des changements effectivement réalisés ; mieux vaut observer comment les velléités d'« organisation apprenante et professionnelle » ont provoqué l'alliance des deux oppositions *théoriquement* symétriques mais *empiriquement* convergentes.

D'abord celle de l'Association Refaire l'école, qui n'aurait pas pu mieux se baptiser et qui a demandé et obtenu, par referendum populaire, le retour du redoublement et des moyennes chiffrées au nom du « caractère institutionnel de l'école », du « respect du règlement », de la « défense du statut des maîtres » et de la « reconnaissance de leurs certifications, de leur qualité d'experts, de leur autorité et de leur liberté pédagogique ». D'autre part, celle des partis bourgeois et de la droite populiste qui ont souhaité (mais n'ont pas pu) faire entrer dans la loi, non seulement les anciennes notes données *par* les enseignants, mais aussi un contrôle renforcé *de* leur travail, *via* « une évaluation régulière des établissements pren[ant] notamment en compte les résultats des évaluations des expériences et des innovations pédagogiques ainsi que les résultats obtenus aux épreuves communes cantonales [et dont] les

³ Paradoxe que Bourdieu (1998, p. 118) pointait du doigt dans un langage circulaire devant prendre les contresens à contre-pied : « S'inspirant d'une intention paradoxale de subversion orientée vers la conservation ou la restauration, les révolutionnaires conservateurs ont beau jeu de transformer en résistances réactionnaires les réactions de défense suscitées par des actions conservatrices qu'ils décrivent comme révolutionnaires ; et de condamner comme défense archaïque et rétrograde de 'privilèges' des revendications ou des révoltes qui s'enracinent dans l'invocation des droits acquis [et des] traditions du groupe. »

résultats détaillés par établissement sont portés à la connaissance du Parlement » (Lessard, 1999 ; Maulini, 2010). La lettre du règlement, le chiffre du management : les deux ont objectivement fait cause commune – à Genève mais aussi ailleurs en Suisse et en Europe (Strittmatter, 2004 ; Forster, 2008 ; Maurin, 2007) – pour damer le pion aux partisans des réformes.

On pourrait mettre cela sur le compte de l’opportunisme politique ou de la méconnaissance d’une question trop complexe pour le sens commun et un parlement de milice. Notons alors que les spécialistes peuvent eux-mêmes être pris au jeu croisé des soupçons. Chacun d’eux pense et interroge le réel sur la base de présupposés et de préoccupations personnels, qui orientent ses recherches et ses déclarations. Pour Drealants (2009, p. 380), par exemple, l’attachement des enseignants (ou de certains d’entre eux) à la régulation des flux d’élèves au moyen du redoublement et d’évaluations quasi gaussiennes est tout sauf un atavisme irrationnel : par là, « les enseignants revendiquent non seulement leur autonomie individuelle, dans leur classe, mais également leur autonomie collective et professionnelle – laquelle, outre la reconnaissance de leur professionnalité, semble passer par la défense des conditions de travail ». La science a peut-être démontré que la pertinence de répéter des années peut se discuter, mais mettre la mesure hors la loi est une option *technocratique* qui finit par se retourner contre ses auteurs. En écho, Bissonnette, Richard & Gauthier (2005) fondent au contraire l’expertise professionnelle sur le fait qu’« au-delà de toute autre considération, avant d’être introduites à large échelle dans les salles de classe, les propositions pédagogiques mises de l’avant dans le cadre de quelque réforme que ce soit devraient toujours avoir fait l’objet d’expérimentations et de validations scientifiques ». Les enseignants ont peut être des convictions, mais les valider sans la caution des chercheurs est une dérive *obscurantiste* qui discrédite l’école, son travail et ses ambitions. Nous serions de nouveau front contre front.

Qu’elle joue cartes sur table ou non, la science serait – pour les chercheurs eux-mêmes – tantôt le *critère*, tantôt le *contraire* de la professionnalisation. Il faudrait ne rien en déduire *et* lui soumettre chaque question, laisser agir les professionnels *et* ne les juger tels que s’ils lisent la recherche et appliquent ses conclusions. Comment sortir de cet étau ?

4. Changer de changement ? Le travail scolaire et ses réorganisations

Ce n’est pas le moins surprenant, ni le moins préoccupant : ce qui peut s’opposer pour les besoins de l’argumentation peut aussi faire alliance pour exiger une chose *et* son contraire, plus d’initiative pédagogique *et* plus de soumission. Comme le dit Mons (2009, p. 32) en comparant les fonctions manifestes et latentes du contrôle du travail scolaire, « paradoxalement, alors que les politiques d’évaluation standardisée s’inscrivent en rupture avec les régulations bureaucratiques antérieures, il semble qu’elles puissent conduire à un développement ou une régénération des encadrements intermédiaires et donc à un contrôle effectif accru des pratiques et méthodes pédagogiques et non pas seulement des résultats académiques ». Si la prolétarianisation est un vrai danger, c’est parce que les deux mouvements du centralisme bureaucratique et du management libéralisé y mènent avec autant d’application : « dans les deux cas, les travailleurs sont mis hors d’état de jouer sur leur socialité et sur leurs échanges intellectuels pour influencer sur les rapports de production » (Vincent, 1998, p. 278). Sans liberté et sans règle pas d’autonomie ; sans autonomie pas de discussion ; sans discussion, pas de développement des professions (Clot, 2007). Il n’y a donc pas une, mais deux sources de dé-professionnalisation : l’excès de chiffres et l’abus de réglementation (Perrenoud, 2010).

On peut comparer les scores des établissements *et* leur imposer en même temps, une manière de travailler ; introduire le salaire au mérite *et* forcer les enseignants à adopter une méthode donnée. C'est peut-être logiquement contradictoire, mais les choses de la logique sont une chose, à laquelle la logique des choses n'a pas besoin de se rallier...

Au contraire. Piloter les curriculums de manière stratégique plutôt que programmée peut tenter un ministre *pragmatique* dans sa volonté de bien faire ; mais annoncer des résultats pour dans dix, vingt ou trente ans lui est simplement impossible lorsqu'il doit convaincre ses contradicteurs par le verbe, donc *discursivement*, ici et maintenant. Le temps de la démonstration par la preuve n'est pas celui de la victoire électorale, où ce qui compte est moins de faire juste que de donner symboliquement le *sentiment* qu'on a raison et qu'on contrôle la situation (Maulini, 2009). Sauf à douter de la démocratie, force est d'accepter que les gouvernants et leurs administrations se trouvent tenus de donner au peuple des gages *immédiats* de fiabilité, ce qui est plus facile avec une batterie de règles (tout de suite décrétées) qu'avec la promesse d'un progrès plus tangible, mais seulement envisageable à quelques législatures d'encablure... « *Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras* » : la sagesse populaire *veut* des résultats, mais ne *peut* pas attendre jusque là.

Soit on ignore cet ultime paradoxe, et le métier d'enseignant est enfermé pour le pire dans les doubles injonctions. Soit on prend la démocratie au sérieux, et le plus sage est de « changer de changement », en organisant le travail scolaire de manière à ce qu'il intègre – au lieu de les subir – les contradictions (Altrichter, Gather Thurler & Heinrich, 2005 ; Gather Thurler & Maulini, 2007). C'est alors *dans* l'école, *dans* ses plans d'études, *dans* ses structures, *dans* ses pratiques et ses modes d'évaluation qu'il faut aussi et aux mieux combiner les contraires : former les compétences des élèves au carrefour des programmes *et* des situations, des savoirs *et* des valeurs, de leur instruction *et* de leur éducation (Perrenoud, 1997 ; Jonnaert & Van der Borght, 1999) ; hiérarchiser les objectifs, pour viser ces seules fins *et* différencier les moyens (Astolfi, 2008) ; varier les regroupements pour tisser du lien *et* répondre aux besoins de chacun (Maulini 2008) ; développer la pédagogie par la reconnaissance *et* le questionnement du travail des enseignants (Chapelle & Meuret, 2006) ; soutenir leur profession en valorisant leurs expériences *et* leurs qualifications (Etienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, 2009) ; leur faire *a priori* confiance *et* leur demander des gages renouvelés de fiabilité (Dubet, 2002).

En démocratie avancée, ce sera peut-être, pour l'école, l'ultime argument, la preuve par l'acte (Maulini & Wandfluh, 2004) : se faire comprendre des élèves, des parents, des élus, de la presse, bref, de la Cité ; leur montrer où elle veut aller et pourquoi suivre une si bonne pédagogue serait éventuellement avisé...

Références bibliographiques

- Akkari, A. & Payet, J.-P. (2010). *Globalisation et transformations des systèmes éducatifs : enjeux, réalités, avatars de la scolarisation dans les pays du Sud* (titre provisoire). Bruxelles : De Boeck.
- Altrichter, H., Gather Thurler, M. & Heinrich M. (2005). Arbeitsplatz Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 2.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : PUF.
- Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class*, London: Routledge.
- Baeriswyl, F. & Périsset Bagnoud, D. (Ed.) (2008). Les standards de formation : controverses. *Bildungsstandards kontrovers. Revue suisse de recherche en éducation*, 30(1).
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). *Echec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- 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.

- Chapelle, G. & Meuret, D. (Ed.) (2006). *Améliorer l'école*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2007). *De l'analyse des pratiques au développement des métiers*. Paris : CNAM.
- Dolz, J., Audigier, F. & Crahay, M. (2006). *Recherche sur les curriculums : développement et pilotage* (pp. 231-248). Bruxelles : de Boeck.
- Drealants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Elliott, A. (2007). *State Schools since the 1950s : the good News*. UK-Stroke on Trent & USA-Sterling : Trentham Books.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Ed.) (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.
- Fabre, M. (2002). Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine. *Education et francophonie*, XXX(1). [Page Web]. Accès : <http://www.acelf.ca/revue/XXX-1/articles/03-Fabre.html> (repris dans : Ch. Gohier (Ed.) (2002). *Enseigner et libérer. Les finalités de l'éducation* (pp. 39-59). Québec : Presses de l'Université Laval).
- Forster, S. (2008). *L'école et ses réformes*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (Ed.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Haber, S. (2009). *L'Homme dépossédé : Une tradition critique, de Marx à Honneth*. Paris : CNRS.
- Habermas, J. (1999/2001). *Vérité et justification*. Paris : Gallimard.
- Hameline, D. (1977). *Le domestique et l'affranchi : essai sur la tutelle scolaire*. Paris : Éditions ouvrières.
- Hameline, D. (1998). « Pédagogie ». In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 227-241). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois* (Cahier N° 36). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Hutmacher, W. (2005). L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. In L. Paquay (Ed.), *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux* (pp. 58-85). Paris : L'Harmattan.
- Jonnaert, Ph. & Van der Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Keane, J. (2009). *The Life and Death of Democracy*. London : Simon & Schuster.
- Lessard, C. (1999) *La rénovation de l'école primaire genevoise : une étude de cas*, Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Lessard, C. & Meirieu, Ph. (2004). L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux. Bruxelles : de Boeck.
- Lessard, C. & Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Education et francophonie*, XXIX(1).
- LIFE-Laboratoire Innovation-Formation-Éducation (2004). *L'école entre Autorité et Zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot*. Lyon : Chronique sociale.
- Maulini, O. (2008). *Organizing School Work differently: Necessity and Complexity of Innovation*. Communication at the European Conference on Educational Research (ECER) "Transforming Knowledge" (ECER, Goeteborg, septembre 2008). University of Geneva, Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Maulini, O. (2009). Das öffentliche Bildungswesen und seine Legitimation : zwischen instrumenteller Vernunft und symbolischer Botschaft. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 33-43.
- Maulini, O. (2010). *L'arroseuse arrosée ? L'école publique face au contrôle démocratique. Le cas de Genève, 1990-2010* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Maulini, O. & Montandon, C. (Ed.) (2005). *Les formes de l'éducation. Variété et variations*. Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Maulini, O. & Wandfluh, F. (2004). Travail scolaire et communication avec les familles : une pratique vaut mille mots. *Éducateur*, 5, 8-9
- Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire. Les bénéfiques de la démocratisation*. Paris : Seuil.
- Meirieu, Ph. (2000). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale. In *Actes du 39^e Congrès du SER (Yverdon, 19 juin 1999)* (pp. 12-27). Martigny : Syndicat des enseignants romands.

- Mons, N. (2009). *Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée*. Bruxelles : Réseau Eurydice. [Page Web] Accès : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111FR.pdf
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Oelkers, J. (2006). *Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma*. Weinheim & Basel : Beltz.
- 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.
- Perrenoud, Ph. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, XXVI(3), 543-562.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2010). Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. *Recherches en éducation*, 8, 121-126.
- Rifkin, J. (2010). *The Empathic Civilization. The Race to Global Consciousness in a World in Crisis*. Los Angeles : Jeremy P. Tarcher.
- Rothstein, R. (2009). What's Wrong with Accountability by the Numbers ? *American Education*, Spring, 20-33.
- Strittmatter, A. (2004). Jusqu'où peut-on et doit-on standardiser l'École ? In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Ed.) *Transformer l'école* (pp. 193-217). Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.