Gather-Thurler, M. et Maulini, O. (dir.) (2014).
*Enseigner-un métier sous contrôle ? Entre autonomie
professionnelle et normalisation du travail*

Paris : ESF, 280 p. ISBN : 978-2-7101-2601-0

Hélène Buisson-Fenet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2356>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2356

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 124-126

ISBN : 978-2-84788-816-4

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Hélène Buisson-Fenet, « Gather-Thurler, M. et Maulini, O. (dir.) (2014). *Enseigner-un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail* », *Recherche et formation* [En ligne], 77 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2014, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2356> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2356>

l'aspect collectif de la formation. Au troisième niveau est souligné l'impact de ces groupes sur la formation-transformation des organisations. Même si ce dernier niveau est plus rarement atteint, il n'en demeure pas moins un des axes de progrès détectés. Enfin, avec l'axe agir, les auteurs souhaitent à nouveau lier ce verbe aux différents gradins évoqués dans leur arène pédagogique. Ils situent donc l'action tout d'abord au niveau du métier, puis de l'équipe et enfin de la société. Mais ces actions doivent être développées, les auteurs y insistent, selon une approche démocratique.

Il n'est pas aisé de réaliser un livre qui est en même temps un ouvrage scientifique et un guide pour s'approprier une méthodologie, à savoir l'analyse de situations éducatives. Le défi est largement relevé : le début de l'ouvrage permet de bien comprendre la construction de l'arène pédagogique. Cette arène fonde les bases de l'appropriation du modèle présenté par les auteurs. Elle permet également de situer l'analyse des différents récits selon les trois gradins constitués. Ainsi sont donc conciliés les aspects théoriques nécessaires à la compréhension des analyses réalisées dans la partie pratique du livre. Recommandations, conseils et limites d'un tel travail d'analyse sont présentés avec lucidité, donnant ainsi la possibilité au lecteur désireux de mettre en application ces concepts d'envisager sereinement sa démarche.

Sylvie Dozolme

université Blaise-Pascal-Clermont-Ferrand 2,
ESPE Clermont-Auvergne, laboratoire ACTé

**Gather-Thurler, M.
et Maulini, O. (dir.) (2014)**
***Enseigner-un métier sous contrôle ?
Entre autonomie professionnelle
et normalisation du travail***
Paris : ESF, 280 p.
ISBN : 978-2-7101-2601-0

À l'occasion du départ à la retraite de Philippe Perrenoud, le laboratoire LIFE en sciences de l'éducation de l'université de Genève a organisé en 2010 un colloque sur le contrôle du travail enseignant. Cet ouvrage en est issu, et regroupe une série de quinze contributions francophones à partir de la problématisation suivante : l'enseignement est une activité professionnelle qui s'exerce sous le regard de la puissance publique, de ce fait

il est de la responsabilité de l'État de contrôler que la mission confiée aux enseignants est accomplie conformément à ce qu'il en est attendu. Mais s'il est possible de surveiller l'application conforme de la règle, la norme s'exerce dans le « for interne » d'enseignants dont la culture professionnelle s'appuie aussi sur un esprit critique de l'arbitraire des règles... Ainsi, « règles ou normes ont le pouvoir que le système de contrôle veut bien leur donner » (p. 21), ce qui ouvre plusieurs pistes de réflexion.

Une première partie pose l'enseignement comme objet de contrôle : en quoi, appliqué à la transmission pédagogique, le contrôle est-il d'emblée problématique ? Au regard de la revendication d'autonomie et de liberté pédagogique, centrales dans la profession, on peut se demander si le travail enseignant est bien une activité « contrôlable »... Or depuis le XIX^e siècle, le corps enseignant s'astreint à inscrire l'autocontrôle professionnel dans le processus institutionnel de formation des enseignants, comme l'illustre l'exemple suisse ; la situation québécoise des cinquante dernières années est elle aussi révélatrice d'une évolution de long terme, montrant que la conception de l'inspection glisse à partir des années soixante d'un contrôle de conformité à un moment d'interactions stratégiques, à l'issue duquel seules les situations socialement inadmissibles font l'objet d'une sanction administrative. Désormais, l'appel à la réflexivité du praticien pédagogique et l'injonction au professionnalisme apparaissent comme le symétrique de l'autonomie que revendiquent les syndicats enseignants. La question des apprentissages s'étant progressivement substituée à celle de l'enseignement, le contrôle s'exerce aujourd'hui davantage sur la compétence de l'enseignant à mobiliser des ressources en fonction des situations socio-cognitives dans lequel il est amené à placer ses élèves. Parce que les contenus de connaissance apparaissent désormais moins importants que les postures d'apprentissage, le contrôle glisse de l'expertise des inspecteurs à celle des chefs d'établissement, et nourrit ainsi la dynamique d'une Gestion axée sur les résultats (GARE), procédant d'une critique de la bureaucratie, tout en nécessitant paradoxalement une « intensification de l'activité bureaucratique » (p. 72).

La deuxième partie de l'ouvrage fait basculer le lecteur du côté des contrôleurs et de l'inconfort

qui caractérise leur rôle. La légitimité même de l'encadrement scolaire repose sur la distinction entre une activité difficile, parce qu'elle produit spontanément une contrainte sur autrui, et un «sale boulot» qui donne la possibilité d'infliger des émotions négatives : on pourrait ainsi envisager un «code de déontologie» de l'inspection des professeurs plus attentif au soutien qu'au contrôle. Chez les chefs d'établissement, l'activité d'encadrement peut relever soit du contrôle bureaucratique standard défini par le référentiel officiel de compétences ; soit de l'aménagement à la marge relevant d'un «idéal régulateur», de fait bien modeste ; soit d'une extension parallèle du contrôle et du soutien ; soit encore de l'inscription du contrôle dans un pilotage par les résultats ; soit enfin d'une délégation aux enseignants, qui a pour limite la conservation du pouvoir effectif de régulation. Mais quel que soit le type de contrôle dominant, ces cadres de proximité épousent, depuis les années quatre-vingt, le rôle paradoxal de «contrôleurs de plus en plus contrôlés».

Que savons-nous dès lors des effets réels des pratiques et des politiques de contrôle des enseignants ? La pratique de l'inspection peut soutenir les acteurs professionnels si le contrôle porte sur des collectifs de travail dont on examine en priorité les performances d'autocontrôle, et si les préconisations des inspecteurs ouvrent sur un accompagnement au changement. Quant aux évaluations standardisées sur la base d'indicateurs, elles faciliteraient davantage le turn-over des parents-enseignants que des familles, réduiraient les objectifs scolaires aux seuls résultats académiques et auraient tendance à déprofessionnaliser le corps enseignant, en particulier parce que les acteurs adoptent un comportement stratégique et deviennent plus procéduriers. C'est pourquoi les politiques d'établissement doivent davantage viser la cohésion entre collègues, l'intégration dans un collectif de travail et une certaine confiance dans la direction plutôt qu'un contrôle de conformité. Cette situation est d'ailleurs plus fréquente dans le secteur privé d'enseignement, où la régulation du travail se construit au sein même de l'établissement, que dans le secteur public où elle s'adosse aux normes «autonomes» du corps professionnel. Les établissements de formation des enseignants sont aussi des lieux où s'exerce un contrôle complexe, parce que plusieurs modèles de pratiques s'y côtoient. A

ce titre, aider les enseignants à «apprendre en travaillant» devrait ainsi constituer l'horizon d'une évaluation institutionnelle intelligente, conçue comme processus d'apprentissage tant professionnel qu'organisationnel.

À l'échelon des systèmes d'enseignement, les pratiques de contrôle apparaissent comme très disparates, autour de la distinction duale entre une stratégie de contrôle direct (l'autorité managériale reste à distance des exécutifs et supervise les tâches), et un pilotage par le contrôle délégué (les employés sont largement autonomes pour organiser leur travail dont on les tient responsables). Mais par-delà cette hétérogénéité, un résultat commun est observable : «Il ne suffit pas d'affirmer l'autonomie des établissements et des acteurs qui en font partie et d'accompagner ce processus d'une exigence de contrôle des pratiques pour être à la hauteur des attentes de la professionnalisation» (p. 191). Il s'agit en revanche de construire une vision plurielle et collectivement consentie du contrôle des compétences dans laquelle les acteurs individuels puissent trouver des ressources. Dans cette perspective, les processus de «contrôle qualité» ou encore les dispositifs de «gestion par les résultats» (accountability) ne peuvent que décevoir, parce qu'ils ne permettent pas de consolider simultanément les trois «fonctions de base» nécessaires à la conduite du personnel enseignant que sont la garantie (assurer un seuil de qualité pédagogique minimal), le soutien (mise à disposition de ressources pour les enseignants), et le développement (veiller à l'évolution coordonnée des pratiques en contexte complexe), mais font porter le soupçon sur la loyauté enseignante et minent ainsi les engagements professionnels. A ce titre, le modèle finlandais apparaît comme un cas d'exception (l'école finlandaise ne connaît ni inspecteurs, ni tests ou examens nationaux) et illustre combien un ensemble cohérent et durable de dispositions structurelles et culturelles, relevant davantage de la régulation professionnelle que bureaucratique, fait la différence.

Si les textes sont hétérogènes, d'abord par leur format (depuis les résultats d'enquêtes sociographiques jusqu'aux pages de réflexion sur les pratiques), l'ouvrage tient bien les promesses de la collection *Pédagogies* de P. Meirieu dans laquelle il s'insère, en proposant une réflexivité d'ensemble sur l'action. L'aspect kaléidoscopique

des contributions est finalement bien encadré par des chapitres dont la cohérence repose à chaque fois sur une entrée problématique charpentée.

Hélène Buisson-Fenet

ENS de Lyon, laboratoire Triangle (UMR 5206)

Viaud, M.-L. (2015)

Les innovateurs silencieux.

Histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950

Grenoble : PUG, coll. Regards sur l'éducation, 304 p.

ISBN : 978-2-7061-2266-8

Marie-Laure Viaud nous propose un ouvrage qui s'intéresse aux pratiques d'enseignement (Héry, 2005) au sens large, c'est-à-dire à l'ensemble des choix mis en place à l'initiative des enseignants-chercheurs sur le terrain, et non aux pratiques prescrites. La période d'étude s'étend de 1950 à 2005 et porte sur trois domaines : la physique, l'histoire et la sociologie dans différentes universités parisiennes, aux caractéristiques contrastées (universités traditionnelles de centre-ville, universités de périphérie, ou universités nouvelles de périphérie).

Les sources utilisées par Marie-Laure Viaud sont diverses. Elles sont, d'une part, composées de 50 entretiens longs (12 exploratoires, 38 définitifs) de 2 à 4 heures réalisés de 2005 à 2007 avec des enseignants-chercheurs. Ces entretiens sont complétés, d'autre part, par des sources écrites : articles de presse sur l'enseignement supérieur, guides de l'étudiant, archives de l'Union nationale des étudiants de France, rapport du Comité national d'évaluation (CNE), BO, journaux universitaires, etc. L'ouvrage est divisé en quatre parties, dans lesquelles les analyses des discours proposées font largement écho aux problématiques actuelles caractérisant de l'université d'aujourd'hui.

La première période dresse un état des lieux de 1958 à 1968, en se focalisant sur les effectifs, les programmes, ou encore la façon dont les études sont organisées. L'analyse de texte montre que les réformateurs des années soixante critiquent déjà le sureffectif, l'entassement dans les amphithéâtres, le manque de personnel, ou le manque de laboratoires notamment en sciences, de places en bibliothèque universitaire, en logements

universitaires, et le fort taux d'échec. Des propositions visent notamment à réformer l'année de propédeutique pour en faire une année de formation méthodologique qui peut faire penser aux actions mises en place avec le PRL depuis 2010.

La seconde partie de l'ouvrage va traiter des années qui suivent Mai 68, s'interrogeant sur un éventuel changement des pratiques sur le terrain, un renouvellement éventuel des contenus, la pluridisciplinarité ou encore l'abolition des CM. Les récits relatés dans cette partie permettent de comprendre le mécanisme d'une immobilité pédagogique avérée. Pourtant certains enseignants vont inventer des modèles radicalement nouveaux. Dans les universités qui ont transformé leurs pratiques, le souci des enseignants est surtout d'accroître la liberté de choix des étudiants, de favoriser l'interdisciplinarité, le travail en petits groupes, les échanges et l'instauration de relations moins hiérarchiques.

Dans l'ordre chronologique, la troisième partie, traitant de la fin des années soixante-dix et du début des années quatre-vingt, reflète l'inquiétude vis-à-vis de l'échec des étudiants de premier cycle, et l'interrogation qui se dessine sur les moyens d'y remédier. Des choix très différents sont faits selon les filières, selon les universités. Suite à la loi Savary de 1984, les deux tiers des universités ont rénové leur premier cycle à la fin des années quatre-vingt : encadrement, accueil, orientation, information des étudiants font l'objet de beaucoup plus d'attention. Il s'agit de mieux encadrer les étudiants et non de leur donner plus de liberté. À la fin des années quatre-vingt, la création des CIES est une avancée dans la reconnaissance de l'utilité de la pédagogie universitaire, mais c'est, d'après l'auteur, une avancée modeste. Ainsi la fin des années quatre-vingt représente, pour l'évolution des pratiques d'enseignement à l'université, une période charnière. Les enseignants donnent l'impression d'une profession en crise. Un certain nombre d'entre eux ont pensé trouver une issue en investissant dans l'enseignement, mais les innovations qu'ils ont mises en place ne perdureront pas.

La quatrième et dernière partie de l'ouvrage traite des années quatre-vingt-dix à 2005, et notamment de l'impact sur les pratiques des réformes qui se sont succédées en 1992 (Jospin, Lang), en 1997 (Bayrou), et en 2002 (LMD) et de