

Conference Presentation

"L'Etat, c'est moi ?" Instruction publique et autonomie des enseignants : des ambivalences aux conflits d'intérêt dans la profession

MAULINI, Olivier

Reference

MAULINI, Olivier. "L'Etat, c'est moi ?" Instruction publique et autonomie des enseignants : des ambivalences aux conflits d'intérêt dans la profession. In: *Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Genève (Suisse), septembre 2010, 2010

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:38423>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

« L'ÉTAT, C'EST MOI ? »
**INSTRUCTION PUBLIQUE ET AUTONOMIE DES ENSEIGNANTS :
DES AMBIVALENCES AUX CONFLITS D'INTÉRÊT DANS LA PROFESSION**

Olivier Maulini

Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Olivier.Maulini@unige.ch

Mots-clés : enseignement, métier d'enseignant, travail, autorité, professionnalisation.

Résumé. Le métier d'enseignant dépend historiquement d'un pouvoir organisateur qui institue l'école, les programmes, les modes de contrôle et de qualification. Ce métier évolue, comme les autres, dans un contexte où se télescopent dérégulation et standardisation du travail, autonomie et normalisation des pratiques. Le cas de la Suisse Romande permet d'illustrer comment et à quelles conditions se combinent ou non le développement des personnes et celui de la profession. On constate d'abord que les enseignants entretiennent un rapport ambigu à la puissance publique, qu'ils aimeraient incarner devant les usagers, mais dont ils peuvent contester eux-mêmes l'autorité. On voit ensuite que la professionnalisation est au moins autant un problème que la solution, puisque les praticiens doivent restreindre leur liberté s'ils veulent que leur autonomie soit reconnue par la société. Se pose donc cette question : si le progrès de l'école exige la médiation – entre le pilotage politique et le face-à-face maître-élèves – d'un collectif de travail discutant de ses pratiques, ne faut-il pas étudier avec attention les conflits de représentations, mais aussi d'intérêts, qui peuvent opposer les différents ordres d'enseignement et contribuer au malaise de la profession ?

Tous les métiers évoluent : volontairement, à leur corps défendant ou même inconsciemment. Ils gagnent ou perdent en savoirs, en pouvoirs, en compétences, en marge de manoeuvre, en reconnaissance matérielle et/ou symbolique de leur utilité sociale. Ils revendiquent certains changements, en repoussent d'autres, peuvent alterner les positions, mais être aussi intérieurement divisés quant aux options à prendre et à défendre collectivement. Entre dérégulation et standardisation des rapports de travail, contrôle et autonomie des travailleurs¹, l'espace est à la fois virtuellement large et, en réalité, souvent mince. On peut en effet rêver de démocraties alliant parfaitement division des tâches et souci du bien commun pour s'autoproduire par l'activité laborieuse sur un mode apaisé. On est en même temps forcé de constater que chaque citoyen aime le beurre et l'argent du beurre : de la liberté et de la confiance lorsqu'il est auteur-producteur ; des normes et de la qualité en tant que récepteur-consommateur. Comment, dans ces conditions, combiner le progrès au travail et le progrès par le travail ? Les acquis sociaux et l'innovation ? La protection des personnes et le développement des professions ? En commençant peut-être par ne pas sous-estimer ces tensions.

Prenons le cas particulier – atypique ou emblématique – du métier d'enseignant. J'aimerais poser dans ce cadre le problème du rapport entre la rationalité des employeurs – donc les politiques d'instruction publique – et l'intelligence des employés – donc l'attribution d'expertise aux pratiques. Quel que soit le contexte et l'histoire locale, l'activité d'enseigner s'exerce pour

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il désigne des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de travailleurs et que de travailleuses, d'enseignants que d'enseignantes, etc.

l'essentiel par délégation de l'autorité de l'Etat ou d'un pouvoir organisateur accrédité (par exemple, l'enseignement catholique en France ou en Belgique). Le maître est qualifié, assermenté et rémunéré pour faire connaître aux élèves les savoirs qu'il possède, mais qui sont surtout au programme et que la puissance publique finira – *via* un examen et/ou un diplôme – par certifier. Il y a donc un conflit possible entre deux attentes légitimes du pouvoir central : premièrement, que les enseignants expriment, donc appliquent, la volonté démocratique ; deuxièmement, qu'ils le fassent pertinemment, donc en prenant les initiatives qui s'imposent *hic et nunc*, dans l'interaction.

Je vais moins contester le fait qu'objectifs politiques et autonomie pédagogique sont théoriquement compatibles, que regarder comment ils sont pratiquement aux prises en réalité. En m'appuyant sur des traces du débat en contexte suisse, je commencerai par montrer les deux ambivalences qui peuvent traverser le corps enseignant à ce propos, et je terminerai en posant l'hypothèse que des conflits d'intérêts entre différents sous-groupes peuvent aussi expliquer pourquoi – comme le disait ironiquement le pédagogue vaudois Henri Roorda (1923/2003, p. 87) – « sur la Route du Progrès, il n'y [a] pas de poteaux indicateurs ».

1. Les enseignants, pour et contre l'autorité

Il serait trop long de refaire ici toute l'histoire de l'école publique et des enseignants – professeurs et instituteurs – qui recevaient leur lettre de mission de la République. Rappelons seulement que Jules Ferry (1883, cité par Lelièvre, 1999, p. 82) pouvait intimer l'ordre à ses maîtres de se taire « si un seul honnête homme – *je dis un seul* – présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire ». Aujourd'hui, huit fois huit font toujours soixante-quatre et les sous-préfectures du Var sont bien Brignoles et Draguignan. Ce n'est pas de là que viendra la contestation des parents. Mais quelle géographie enseigner à l'ère de wikipédia, de l'intégration européenne, du dérèglement climatique et de la mondialisation ? La liste des mégapoles ? Le concept de mégapole ? Le développement durable ? Le tri des déchets ? Les effets de leur combustion ? La théorie de cette combustion ? Le partage des ressources ? La lutte pour ces ressources ? Les moyens de se les assurer ? Que peut dire l'enseignant moderne aux jeunes oreilles qui l'écoutent, qu'approuveraient tous les pères de famille – mais aussi les mères qui ont désormais le droit de participer aux discussions.

Réchauffement anthropique contre origine solaire, créationnisme contre théorie de l'évolution : les faits à enseigner peuvent déjà diviser l'opinion, parce que la science hésite ou parce qu'elle est relativisée. Mais le problème majeur n'est pas là : au milieu de l'océan des vérités disponibles – le calcul mental ou la résolution de problèmes ; la géométrie euclidienne ou la théorie de la relativité ; les batailles du passé ou l'histoire des religions ; trois langues vivantes ou l'orthographe française et sa conjugaison – lesquelles plutôt que les autres imposer ? On peut refuser de choisir au nom du fait que tout (se) vaut : cela n'évitera pas de nouveaux débats sur le nivellement par le bas ou par le haut, l'intégration par le savoir généralisé ou par une juste sélection des esprits les mieux formés.

Les éducateurs d'antan étaient certainement moins unanimes que Jules Ferry a fait mine de le postuler. Mais n'est-ce pas le statut même de cette fiction qui s'est effondré ? Comment affirmer sans rire, aujourd'hui, que l'autorité des maîtres découle comme avant de l'autorité de l'Etat, lui-même incarnant sans faillir l'universalité de la Raison ? Ce sont (aussi) les succès de l'instruction publique qui ont mené au libre-arbitre des familles, au choc des idées, au désir d'être émancipé, à la critique des clercs, au déclin des institutions, au débat perpétuel qui fait vivre et évoluer les démocraties avancées (Dubet, 2002 ; Rosanvallon, 2008). À la limite, aucun contenu ne peut plus faire durablement consensus : c'est la discussion elle-même qui devient petit à petit universelle. Discuter de tout pour se rassembler vraiment ? On comprend que cela bouleverse le statut et l'identité des enseignants.

La recherche sur les pratiques pédagogiques ordinaires, le travail réel des élèves et des maîtres, le lien éducatif et les interactions en situation (Lortie, 1975 ; Perrenoud, 1994 ; Cifali, 1994 ; Tardif

& Lessard, 1999 ; Maulini, 2005), montre à ce propos deux mouvements de fond. D'abord, l'intention d'instruire est mise à l'épreuve de ce que le destinataire apprend finalement ou non. L'attitude des élèves, les attentes des familles et de la hiérarchie, les théories éducatives, les conseils des experts, le débat public sur l'école, les comparaisons internationales ou locales, ont mis à mal le triptyque estrade-cours magistral-professeur surplombant. Le maître ne doit plus seulement être savant : il ne peut réussir qu'en devenant compétent, c'est-à-dire en s'assurant que des apprentissages résultent de son travail. Je ne parle pas ici des discours officiels qui lui en feraient l'injonction : c'est l'observation empirique du terrain qui témoigne en premier lieu de cette évolution, et de la façon dont elle est vécue et même justifiée par les travailleurs des « métiers de l'humain ». Le cours dialogué (Barrère, 2002), l'autorité négociée (Dubet, 2000), le bricolage des notes (Merle, 2007) ou les nouvelles formes de travail scolaire (Gather Thurler & Maulini, 2007) sont moins des préceptes importés dans l'école que des manières de faire « tenir les situations » inventées quotidiennement par les acteurs (Derouet, 1992). Pour le meilleur ou pour le pire, la leçon tombe de moins en moins immédiatement d'en haut (Bourdieu, 1982). Il faut qu'elle ait un sens, non seulement pour l'élève, mais aussi pour ses maîtres qui conçoivent de moins en moins de former autrui sans l'intéresser à ce qui est dit (Rayou & van Zanten, 2004). Certains praticiens souffrent plus que d'autres de ce qu'ils prennent pour une destitution : « *L'Etat, c'est moi ! Taisez-vous, suivez le cours ou vous serez sanctionnés !* » est la tentation que l'on voit poindre dans certains pamphlets désenchantés (Maulini, 2009a). Sauf que ces pamphlets pratiquent les excès qu'ils prétendent dénoncer.

C'est le second mouvement de fond, celui qui complète paradoxalement (ou logiquement) l'impression de tomber de haut. Les praticiens peuvent d'une part se trouver orphelins d'une puissance publique qu'ils avaient la conviction de représenter jadis sans ciller. Mais ils peuvent aussi, le reste du temps, être les premiers et les plus pugnaces à désavouer leurs autorités. « *L'Etat, c'est moi... ? Sûrement pas ! Je ne suis responsable ni des réformes ni des blocages qui me sont imposés !* » Le propos peut prendre à nouveau un ton plus ou moins polémique ; la révolte elle-même peut être plus ou moins ressentie ou prêchée. On observe quand même que beaucoup d'enseignants sont tentés (1) de se plaindre du manque de respect et de reconnaissance qui les fait souffrir (Osborn, McNess & Broadfoot, 2000 ; Papart, 2003 ; Meirieu, 2005 ; Lantheaume & Hérou, 2008), (2) de s'en prendre de leur côté à une hiérarchie qu'ils jugent trop autoritaire ou pas assez, pointilleuse ou absente, sous la coupe des experts ou ignorante des bonnes pratiques que la science devrait seule valider. Le double mouvement est paradoxal, parce que la nostalgie de la grandeur de l'Etat n'empêche pas de le dénigrer chaque fois qu'il vient nous contrarier. Il est aussi logique, parce que le souci et l'estime de soi des enseignants en font des citoyens comme les autres, de moins en moins convaincus d'avance des vertus de ceux qui prétendent les diriger. L'ambivalence semble donc inévitable et en même temps à dépasser.

2. La professionnalisation : resserrement ou (?) élargissement de la liberté ?

J'ai analysé ailleurs les ambivalences dont témoignent les discours des acteurs. Les praticiens peuvent réclamer tour à tour une organisation du travail qui augmente ou réduise leurs initiatives, donc les responsabilités qu'ils doivent prendre (Maulini, 2008a). Leur hiérarchie peut les mettre sous pression par la comparaison de leurs performances, ou prendre des mesures symboliques qui ne fâcheront personne dans l'institution, mais sauront rassurer l'extérieur (Maulini, 2009b). La formation des maîtres peut être sommée de produire des professionnels autonomes, disposant d'une palette de méthodes, capables de différencier, mais seulement où, quand et comment les programmes, les manuels, les directives et l'inspection centrale leur autoriseront cette liberté (Lussi & Maulini, 2007). Cela fait bien des endroits où le curseur peut bouger, et pas forcément de manière synchronisée.

Ne sous-estimons pas cette complexité. La rhétorique de la professionnalisation (Lang, 2001 ; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, 2001 ; Lessard & Tardif, 2001 ; Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009 ; Etienne, Altet, Lessard, Paquay & Perrenoud, 2009) a besoin, pour être convaincante, de parier que l'intérêt des maîtres et celui de l'école qui les

emploi sont non seulement compatibles, mais coordonnés. La rationalisation du travail par (1) « le jugement professionnel d'un sujet en situation » ou par (2) « la propagation de règles et de pratiques » au sein d'une corporation soucieuse d'efficacité sont considérés par Lessard (2009, p. 139) comme les « deux modes [à concilier] de construction de la professionnalité de l'enseignement ». Une profession n'est pas qu'un métier mieux considéré : c'est un collectif *suffisamment contrôlé de l'intérieur pour ne pas l'être de l'extérieur*. À moins que le mouvement soit inverse, ce qui est tout le problème, en vérité.

Pour Gauthier (2007, pp. 31-32), par exemple, c'est la restriction raisonnée – voire scientifiquement validée – des pratiques possibles qui désigne une profession, la rend compétente et crédible, lui permet de s'émanciper des prescriptions exogènes et de sens commun. Plus la régulation interne est forte, moins elle est susceptible de venir de l'extérieur. Le jugement de la science est nécessaire pour ne pas confondre autonomie responsable et anarchie prétentieuse :

« Professionnaliser signifie limiter le choix des moyens possibles et non permettre l'usage de moyens tous azimuts. (...) Considérer l'enseignant comme un professionnel signifie-t-il lui laisser ouverte la possibilité de choisir n'importe laquelle des approches pédagogiques disponibles ? La réponse devrait être non. L'enseignant en tant que professionnel devrait choisir les approches qui sont associées aux meilleurs effets selon le ou les résultats souhaités. (...) Comment détermine-t-on les meilleurs moyens ? La recherche sur les effets des pratiques s'avère l'outil par excellence pour déterminer parmi l'ensemble des stratégies d'un groupe de professionnels celles qui sont associées aux meilleurs effets. » (Gauthier, *ibid.*)

Pour Maroy & Cattonar (2002, p. 20), un déterminisme scientifique serait le danger. Si le travail enseignant est régi par la recherche en éducation, les instituts de pédagogie et/ou une formation et une évaluation technocratiques, il échappe aux praticiens qui se trouvent déqualifiés à force d'être sommés de s'émanciper. « La déprofessionnalisation gagne si on entend par là que d'autres acteurs voient leur droit de regard sur le travail des enseignants augmenter ». Comment prétendre libérer un groupe humain malgré lui, le rendre autonome par l'injonction paradoxale de gagner en pouvoir en limitant son rayon d'action ?

« Les résistances aux réformes ne suscitent pas des oppositions, uniquement ou seulement, parce que les enseignants seraient individualistes, conservateurs et rétifs au changement par 'nature' ou 'culture professionnelle'. Les 'réformes' soulèvent au minimum le doute voire l'opposition parce ce qu'elles pourraient renforcer dans certains pays une perte d'autonomie dans les pratiques professionnelles individuelles, un cadrage organisationnel et managérial de leur agir par les chefs d'établissements, voire plus largement un alourdissement et une complexification de leurs tâches et charges de travail par des charges gestionnaires supplémentaires liés notamment aux impératifs d'évaluation et d'imputation de résultats qui tendent à se développer. » (Maroy, 2005, p. 24)

Il y a donc deux raisonnements formant une tenaille, et au centre une sérieuse difficulté : peut-on à la fois protéger « l'autonomie dans les pratiques professionnelles individuelles » (Maroy) et « limiter le choix des moyens possibles » (Gauthier) ? Sans une restriction, rien ne se discute puisque tout se vaut (Gauthier). Mais débattrait-on plus si tout est normalisé d'avance et d'en haut (Maroy) ? Prenons un exemple empirique pour illustrer – mais aussi dépasser – cette apparente aporie théorique.

L'écriture centralisée d'un plan d'études pour l'école obligatoire dans les six cantons de Suisse romande (Genève, Vaud, Valais, Fribourg, Neuchâtel, Jura, Berne ; degrés -2 à +9) s'est d'abord accompagnée d'un cadre normatif portant sur les conceptions de l'apprentissage et les pratiques d'enseignement découlant de présupposés épistémologiques : « *caractère actif de l'apprentissage et rôle central de l'élève dans l'édification de ses propres savoirs ; vision dynamique et interactive fondée sur les apports des théories constructivistes, socioconstructivistes et cognitivistes (plutôt que behavioristes) ; etc.* » (PECARO, 2004). Dans l'intervalle, des initiatives populaires ont contesté les réformes en cours dans plusieurs cantons (Valais, Genève, Vaud) et ont alimenté un

débat public virulent sur plusieurs plans : âge de la première sélection (10, 12 ou 15 ans), formes d'évaluation (chiffrée ou non), organisation des programmes (transmission de savoirs ou développement de compétences), efficacité des méthodes (quantifiable ou pas), formation des maîtres (courte ou longue, universitaire ou par l'employeur), etc. Le procès du constructivisme s'est vite élargi à celui des sciences de l'éducation, au nom de la défense du « *statut des maîtres, de leurs certifications, de leur qualité d'experts, de leur autorité et de leur liberté pédagogique* », mais aussi de la supériorité de méthodes jugées plus sérieuses parce que « *leurs performances ont été prouvées par une grande étude américaine et les études qui ont suivi au Canada* » (ARLE, 2009). En 2007, la Convention scolaire romande a tiré les conclusions de cette brutale oscillation entre relativisme (liberté des maîtres) et scientisme (vérité des chercheurs) en signifiant que l'autorité politique définira désormais les objectifs d'enseignement et veillera pour le reste « *à la diversité de approches pédagogiques* » (CIIP, 2007).

Aujourd'hui, un canton comme Genève a rétabli les moyennes chiffrées, le redoublement annuel à l'école primaire et l'orientation des élèves dès le degré +7 (12 ans) dans trois filières hiérarchisées. Le Département de l'instruction publique tente de neutraliser d'autres interventions politiques dans la sphère pédagogique (méthodes d'enseignement de la lecture et des mathématiques, soutien externe ou intégré aux élèves en difficulté, etc.) en promettant d'améliorer les résultats du canton aux épreuves PISA par le biais de réorganisations structurelles : allongement de l'horaire scolaire ; instauration de directions d'écoles primaires ; discrimination positive *via* un réseau d'enseignement prioritaire. Le travail des enseignants ne sera sans doute pas moins contrôlé après ces changements qu'avant, mais l'objectif revendiqué est moins de couper court aux discussions que de les réinstaller dans le lit dont elles n'auraient pas dû déborder : celui de la « controverse professionnelle ordinaire », de la « dispute de métier entre connaisseurs » (Clot, 2007) plutôt que du règlement de comptes sur la voie publique par presse interposée. Si la confiance de la population est l'une des conditions de la fiabilité de l'école (Maulini, 2009c), alors on voit mal ce que gagnent les gens de métier à afficher et à dramatiser leurs divisions. Peut-être cette précaution politique converge-t-elle, pour le coup, avec les intérêts de la profession ?

3. Les intérêts de la profession ?

La profession d'enseignant entretient un rapport ambigu à son évolution. D'abord parce que les maîtres portent le deuil de leur autorité et critiquent pour cela l'Etat et la hiérarchie dont le prestige décline avec le leur... Ensuite parce que la professionnalisation est autant un problème qu'une solution : elle promet plus d'autonomie et le resserrement moins enviable des libertés... Dans ces conditions, le souci du bien-être des travailleurs (équilibre personnel) et celui de bien faire de l'institution (compétence collective) peuvent-ils vraiment se superposer ?

La professionnalisation est peut-être un processus en cours : c'est à coup sûr un carrefour idéologique, où se croisent et peuvent faire cause commune des logiques collectives et individuelles par ailleurs en conflit. Il reste par exemple à mieux comprendre comment une profession libérale comme la médecine a pu et peut servir encore de modèle à une fonction quasi régaliennne (et sommée aujourd'hui de rétablir respect et autorité) comme l'instruction publique : « professionnaliser l'enseignement » est un projet intrigant si l'on pense qu'il coïncide avec des tendances apparemment symétriques à « rationaliser », « standardiser » ou « bureaucratiser » les soins médicaux (Castel & Dalgarrondo, 2005 ; Castel & Robelet, 2009 ; Abastado, 2007). Il est donc moins question de dénoncer les accommodements de l'Etat et de ses agents que d'en prendre acte, et d'entretenir un rapport critique et réflexif aux discours qui peuvent alterner rejet et demande de régulation. Comme le montrent Solar et Pelletier (2010), les travailleurs modernes « sont 'fortement invités' vers – mais s'inscrivent aussi volontairement dans – le développement de leurs compétences au travail ». Et ils se conforment d'autant mieux aux attentes de leur employeur, ajoutent Aït-Abdesselam et Renoult (2010), que les injonctions de leur cahier des charges correspondent à leur idéologie ». Les acteurs rusent avec le système, mais peuvent ainsi contribuer à le faire durer...

Nous avons vu qu'il y a au moins deux options stratégiques vis-à-vis des métiers de l'éducation. Celle qui fait le pari de l'expertise pédagogique *a priori* attribuée : « *commençons par nous fier aux enseignants, cela aidera la prophétie à se réaliser.* » Et celle qui ne veut les rétribuer qu'après qu'ils aient rassuré : « *s'ils veulent notre soutien, qu'ils commencent par vérifier leur efficacité !* » Apparemment, tout oppose ces raisonnements, sauf le fait que la liberté et les restrictions sont *collectivement* à doser. Entre le pouvoir qui les emploie et celui qu'ils s'octroient, les professionnels du savoir ne peuvent éviter la déqualification que s'ils s'organisent pour *revendiquer ensemble* la qualité de leur travail et *contrôler de concert* que cette qualité est, non pas incontestable, mais au contraire discutable et discutée (Popper, 1959/1973 ; Habermas, 1991).

Il semble ne pas y avoir d'avenir pour l'Etat enseignant sans une médiation renforcée entre le pouvoir central et les travailleurs du *front office* (le « front des classes », comme disent les initiés). L'ordre social a horreur du vide. Sans médiation – sans un collectif de professionnels au service de l'intérêt général, donc revendiquant et restreignant leur marge de liberté – la régulation s'opérera par le marché ou par la voie bureaucratique, ce qui condamnera les élèves et les familles les plus faibles à voir leurs besoins spécifiques ignorés. Je n'y vois pour ma part que l'augure d'un surcroît d'inégalités.

Insistons donc sur une dernière difficulté : apparemment, les enseignants sont tous contre l'exclusion ; c'est pour cela qu'ils se disputent volontiers (Dubet, 2004). À Genève, par exemple, la loi sur l'instruction publique fait obligation à l'école de « *tendre à corriger les inégalités de chance de réussite scolaire des élèves* ». Le syndicat des instituteurs a soutenu sur cette base un projet de réforme qui voulait repousser la sélection et « *placer les enfants au centre du travail et de la relation* » pédagogiques (DGEP, 1994). L'association des professeurs de l'enseignement secondaire post-obligatoire lui a répliqué :

« *Les maîtres sont au centre. En effet, au coeur de l'école, ils défendent la conviction que l'instruction est un bien essentiel à la personne et à la société. Ils tentent de faire vivre un idéal humaniste que les Droits de l'homme formulent particulièrement bien. À travers doutes et déceptions, chacun de nous demeure convaincu qu'« enseigner c'est résister » à l'ignorance, à l'inculture, aux préjugés, aux injustices, à l'individualisme moutonnier, à l'utilitarisme triomphant, à la bêtise (liste non exhaustive). « Elève au centre » et « projet de l'élève » sont les slogans d'un laisser-faire qui isolent les personnes, favorisent le maintien des inégalités sociales, dénaturent l'école publique – obligatoire, gratuite et laïque – et transforment l'institution scolaire en une foire aux formations et diplômes.* (UCESG, 2009) »

On ne peut pas dire que les voies conduisant théoriquement à la justice pour les élèves et à la reconnaissance sociale pour les enseignants fassent, à l'intérieur de la corporation, l'unanimité. N'y a-t-il vraiment qu'une seule profession, ou autant de visions du monde et d'intérêts que de fonctions ?

La défense résolue de la domination du *magister* résonne difficilement avec le code de déontologie des enseignants romands (SER, 2003) qui affirme par exemple que le professionnel compétent « *est à l'écoute de l'enfant* », « *favorise son épanouissement* », « *met tout en œuvre pour son développement optimal* ». Est-ce un problème de vocabulaire ? De nuance dans les termes ? Faut-il dire que l'école n'a pas de centre, ou que c'est parce qu'ils alternent les positions que les maîtres et les élèves ont quelque chose à faire ensemble ? Tout cela peut-être, mais cela ne règlera pas le fond du différend. Si le problème, pour les enseignants, est juste de se comprendre, il disparaîtra par la discussion. Mais si leurs intérêts et leurs projets sont divergents, alors il n'y a plus *une* profession à défendre : donc pourquoi y aurait-il professionnalisation ?

Tout se passe comme si la majorité des enseignants primaires souhaitaient pousser vers le haut les élèves en difficulté. Et comme si une bonne part de leurs collègues de lycée voulaient éviter d'en recevoir trop à l'arrivée. Les premiers sont-ils plus altruistes que les seconds ? Les seconds moins naïfs que les premiers ? Je ne trancherai pas ici des questions suggérant défiance et culpabilisation.

Il me semble plus urgent de noter comment de tels soupçons croisés peuvent installer le groupe professionnel tout entier dans un jeu à somme nulle qui entretient l'ambiguïté, et peut-être le « malaise des enseignants » *in fine* (Esteve & Fracchia, 1988). Suspecter l'autre d'être un rêveur ou un égoïste est un procès d'intention qui ne risque pas de l'amadouer. Il serait peut-être plus fonctionnel – et plus cohérent si l'école veut « résister à l'ignorance, à l'inculture et aux préjugés » – d'étudier froidement quelles manières de viser et d'incarner le bien commun diminuent les écarts en réalité. Rien ne dit que les enseignants parviendront à tomber d'accord sur ce qu'il est vrai ou faux d'affirmer en matière de pédagogie : mais s'ils n'y parviennent pas (ou s'ils ne l'essaient même pas), on peut craindre qu'ils soient les premiers à douter finalement de leur fiabilité.

4. Références bibliographiques

- Abastado, P. (2007). *L'impasse du savoir : essai d'épistémologie médicale*. Paris : EDK.
- Aït-Abdesselam, N. & Renoult, C. (2010). *Sens et enjeux de la professionnalisation des Ateliers de Pédagogie Personnalisée*. Communication au Congrès Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF). Université de Rouen.
- ARLE-Association refaire l'école (2009). *Choix de méthodes de lecture destiné aux degrés +1/+2 dans le cadre du Plan d'études romand*. [Page Web] Accès : <http://www.arle.ch/apprentissage-de-la-lecture/254-methodes-romandes-de-lecture>
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris : Minuit.
- Castel, P. & Dalgalarondo, S. (2005). Les dimensions politiques de la rationalisation des pratiques médicales. *Sciences sociales et santé*, 23(4), 5-40
- Castel, P. & Robelet, M. (2009). Comment rationaliser sans standardiser la médecine ? Production et usages des recommandations de pratiques cliniques. *Journal d'économie médicale*, 27(3), 98-115.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- CIIP-Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin (2007). *Convention scolaire romande*. [Page Web] Accès : http://www.ciip.ch/pages/activites/Esp_rom_de_la_for/fichiers/CSR_210607.pdf
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education & Didactique*, 1(1), 83-93.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Métailié.
- DGEP-Direction générale de l'enseignement primaire (1994). *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au coeur de l'action pédagogique. Trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise*. Genève : Département de l'instruction publique. [Page Web] Accès : http://www.unige.ch/fapse/life/textes/Petit_Bleu.html
- Dubet, F. (2000). Une juste obéissance. In A. Garapon & S. Perdrille (Ed.), *Quelle autorité ? Une figure à géométrie variable*. (Mutations N° 198) (pp. 138-151). Paris : Autrement.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Esteve, J. M. & Fracchia, F. B. A. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 84, 45-58.
- 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.
- Gather Thurler, M. & Maulini, O. (Ed.) (2007). *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Gauthier, C. (2007). L'enseignement, un métier qui tarde à se professionnaliser. *Formation et profession*, décembre, 30-32.
- Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi, V. (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 29-51). Bruxelles : De Boeck.
- Lang, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 38, 95-117.
- Lantheaume, F. & Hérou, Ch. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Lelièvre, C. (1999). *Jules Ferry. La République éducatrice*. Paris : Hachette.
- 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).
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago : University of Chicago Press.
- Lussi, V. & Maulini, O. (2007). L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle : le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au 20^e siècle. In F. Merhan, Ch. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.). *Alternance(s) en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, Ch. & Cattonar, B. (2002). *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants. Le cas de la Communauté française de Belgique* (Cahier de la recherche en Education et Formation N° 18). [Page Web] Accès : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/018cahier.pdf>
- Maroy, Ch. (2005) *Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances* (Cahier de la recherche en Education et Formation N° 42). Université catholique de Louvain : GIRSEF. [Page Web] Accès : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/042cahier.pdf>
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O. (2008a). *Organiser le travail scolaire autrement : nécessité et complexité de l'innovation*. Communication à la Conférence européenne pour la recherche en éducation (ECER, Goeteborg, septembre 2008). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. [Page Web] Accès : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0807-fr.pdf>
- Maulini, O. (2008b). *Nouvelles compétences, anciennes méthodes ? Mouvements et contre-mouvements dans l'école et la formation des enseignants : le cas de Genève et de la Suisse*. Communication au colloque La formation des enseignants en Europe : approche comparative (Conférence des directeurs des Instituts universitaires de formation des maîtres, Paris, 9 et 10 décembre). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2009a). *Les enseignants face aux référentiels de compétences : peut-on concilier protection des personnes et développement de la profession ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2009b). Das öffentliche Bildungswesen und seine Legitimation : zwischen instrumenteller Vernunft und symbolischer Botschaft. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 33-43.
- Maulini, O. (2009c). *Entre l'Etat et l'école : l'évaluation, bulle ou aiguillon ?* Communication à la table ronde *Steuerung anhand von Standards und Tests ? HarmoS als bildungspolitisches Projekt*, 1. Aarauer Demokratietage (Aarau, 2 avril 2009). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
- Meirieu, Ph. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Paris : ESF.
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris: PUF.

- Osborn, M., McNess, E. & Broadfoot, P. with Pollard, A. & Triggs, P. (2000) *What Teachers Do: Changing Policy and Practice in Primary Education*. Cassell/London: Continuum.
- Papart, J.-P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*. Genève : Département de l'action sociale et de la santé.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (Ed.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- PECARO-Plan d'études cadre romand (2004). *Nature et organisation du plan cadre (chapitre II)*. Neuchâtel : CIIP.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Popper, K. R. (1959/1973). *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Roorda, H. (1923/2003). *Le Roseau pensant*. Lausanne : L'Âge d'Homme.
- Rosanvallon, P. (2008). *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Paris : Seuil.
- SER-Syndicat des enseignants romands (2004). *Code de déontologie des enseignantes et des enseignants membres du SER*. CH-Martigny : SER. [Page Web] Accès : http://www.le-ser.ch/ser/docu/code_deonto.html
- Solar, C. & Pelletier, G. (2010). *Savoir professionnel, professionnalisation et formation universitaire : le défi des études professionnelles supérieures*. Communication au Congrès Actualité de la recherche en éducation et formation (AREF). Université de Montréal & Université de Sherbrooke.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- UCESG-Union du corps enseignant secondaire genevois (2009). *Le guide pratique des enseignants du secondaire. Union info*. [Page Web] Accès : <http://www.union-gene.ch/index.php?name=UpDownload&req=getit&lid=208>