

Autonomie professionnelle et régulation de l'éducation : une évolution problématique

Claude Lessard

Chaire de recherche du Canada sur le personnel et sur les métiers de l'éducation

Université de Montréal

Il y a plusieurs sens possibles à la notion d'autonomie professionnelle ; tout dépend de l'entrée privilégiée. Dans les paragraphes qui suivent, j'en identifie trois : d'abord, l'entrée de la sociologie classique du travail qui associe l'autonomie des travailleurs à leur capacité collective de se soustraire au contrôle patronal ; ensuite, celle de la sociologie des professions qui conçoit cette même autonomie en termes de contrôle exercé par un groupe déterminé sur un champ d'activité socialement légitime et sur la capacité des membres de ce groupe d'y définir, réglementer et dispenser un service reconnu ; et enfin, celle de l'ergonomie et notamment de l'ergonomie cognitive française, qui fait de l'autonomie dans le travail une condition essentielle de l'efficacité de l'activité déployée par les travailleuses et les travailleurs. Dans un second temps, je vais rappeler certaines dimensions du travail enseignant (planification de l'enseignement, prestation et évaluation des apprentissages) en les reliant à la problématique de l'autonomie professionnelle telle qu'elle s'est développée dans le cadre de la régulation *bureaucratico-professionnelle* traditionnelle de l'éducation. Puis, je vais tenter de poser quelques jalons d'analyse de la situation actuelle, caractérisée par une régulation différente, évoluant vers une situation de *quasi-marché*.

Abordons tour à tour chacune des trois conceptions de l'autonomie professionnelle.

1° Trois conceptions de l'autonomie professionnelle

L'entrée par la sociologie classique du travail

Dans la sociologie du travail classique (française et d'inspiration marxiste), ce qui est premier et déterminant c'est le rapport salarial de travail, le fait que le travail soit inséré dans un système de rapports sociaux marqués par l'exploitation, l'assujettissement, l'aliénation et la domination. Le système capitaliste est axé sur le profit, le travail est un facteur de production parmi d'autres, il faut le rationaliser pour le rendre efficace et efficient, ce dont se soucieront les ingénieurs spécialisés dans l'organisation industrielle du travail. À la suite de l'industrialisation, le travailleur employé d'une manufacture et effectuant des tâches répétitives et découpées en *miettes* (suivant l'expression célèbre de Friedman [1964]), se trouve désormais inséré dans le système capitaliste de production. Au sein de celui-ci, il a perdu le contrôle de son travail, il est réduit au statut d'exécutant d'une tâche conçue par d'autres et rationalisée suivant le modèle taylorien.

Pour cette sociologie, le modèle idéal du travail, c'est le travail artisanal et préindustriel, dans lequel le travailleur, membre d'une communauté de travailleurs (une *corporation*), contrôle à la fois le processus et aussi le produit de son travail. Attention cependant : nous savons aujourd'hui que les corporations artisanales exerçaient au Moyen Âge un contrôle très fort sur le travail, l'artisan apprenti devant se soumettre aux dictats du maître et accomplir son travail selon les procédés établis, reconnus et souvent tenus secrets, c'est-à-dire accessibles seulement aux initiés. L'artisan du Moyen Âge n'est pas un *artiste* moderne autonome, libre de transgresser comme il l'entend les règles du métier. Mais il n'empêche que collectivement, les artisans regroupés au sein d'une corporation exerçaient un contrôle important sur leur travail. J'y reviendrai plus bas dans la discussion de la seconde entrée de l'autonomie professionnelle.

Dans le régime capitaliste, le travailleur a perdu le contrôle sur son travail. Il a deux options : la soumission passive et la résignation ou la résistance active. Dans ce dernier cas de figure, la quête d'autonomie

se manifestera par des actions, maintes fois constatées, de freinage collectif de la cadence du travail, de résistance aux pressions pour un rendement toujours plus élevé, de révolte contre le contrôle arbitraire des contremaîtres et de revendication pour adoucir le poids et les rigueurs du travail.

On peut dire qu'ici l'autonomie professionnelle est synonyme de lutte pour le contrôle par les travailleurs d'un travail dominé et de libération des contraintes trop lourdes et déshumanisantes. Suivant l'expression de Fromm (1972, p. 46-47 et 50-51), la liberté (*freedom*) est d'abord et avant tout libération de contraintes et de contrôles externes (*freedom from*).

L'entrée par la sociologie des professions

Dans la sociologie (anglo-saxonne) d'inspiration *wébérienne* des professions, l'autonomie professionnelle concerne le contrôle exercé par un groupe sur un champ de travail et ses diverses dimensions : la qualification et la formation, le recrutement des membres, la carrière, la rémunération et le statut social, le travail lui-même, son organisation et son évaluation. Les professions dites *établies* (médecine, droit) incarnent cette vision et l'autonomie, dans sa forme ultime, s'y constitue en monopole légalisé.

Les autres activités de travail sont plus ou moins *professionnalisées*. La notion de *professionnalisation* renvoie à un mouvement social qui, lorsque couronné de succès, permet à un groupe d'asseoir son autorité sur un champ d'activité et un segment du marché du travail. Constatons que souvent cette autonomie est une conquête et qu'elle est relative : ainsi, les universitaires, soucieux de leur autonomie en recherche, constatent de plus en plus leur dépendance à l'endroit des bailleurs de fonds publics et privés et des politiques étatiques qui associent le développement scientifique, technologique et le développement économique. Les médecins voient leur travail encadré par des normes gouvernementales et par des compagnies d'assurance qui, en limitant le remboursement à certaines interventions seulement, contraignent *de facto* l'acte médical.

Dans cette entrée, l'autonomie professionnelle est certes synonyme d'absence de contrôle externe, mais elle revêt aussi les habits d'une autorité légitime pour exécuter une tâche et pour accomplir un travail selon les règles de pratique établies par le groupe professionnel. Nous revenons ici aux corporations artisanales du Moyen Âge.

Cette autonomie professionnelle est d'abord collective, c'est celle du groupe, et chaque individu, dûment formé et socialisé, est tenu de se comporter selon les règles que le groupe professionnel a élaborées. Ainsi, le médecin en salle d'opération suit des protocoles très précis, même si l'évolution de la mise en acte contingente et située de ces protocoles peut l'amener à exercer une part de discrétion et de jugement en cours d'opération. Agir de manière professionnelle, c'est se comporter suivant les règles de l'art, telles qu'édictees par le groupe professionnel. Dans ce cas de figure classique (celui des professions établies), l'autonomie collective apparaît donc forte et celle de l'individu (l'exercice de son jugement et de sa discrétion) est bien cadrée (par les *bonnes pratiques*, des règles éthiques, la *jurisprudence* professionnelle). Si comme citoyens, nous sommes confrontés à la justice, nous savons que le juge, s'il n'est pas un robot qui applique mécaniquement des règles (le code), n'en est pas moins obligé de se tenir dans un corridor bien balisé par la loi et la jurisprudence. Et lorsqu'il ne le fait pas, il risque d'être sanctionné (comme le cas de la juge Ruffo le montre).

Cette autonomie collective est revendiquée et légitimée par l'expertise et la formation, et aussi par une certaine efficacité démontrée. Cela opère dans les deux sens : l'autonomie, à certaines conditions, rend possible le développement de l'expertise du groupe professionnel et l'expertise démontrée, c'est-à-dire efficace, renforce l'autonomie revendiquée. D'où le second sens de l'autonomie : liberté d'agir, d'affirmer une expertise, de *professer* des valeurs de service, autorisation et responsabilité (*empowerment*). Nous sommes ici au-delà de la libération des contraintes et des contrôles, dans le monde de la mise en acte certes cadrée, mais néanmoins autonome, d'un service socialement reconnu.

C'est ainsi que la médecine peut prétendre faire des progrès en matière de santé, que la justice évolue et s'humanise... pendant que l'éducation procède à des réformes... !

L'entrée par l'analyse contemporaine du travail

Dans plusieurs domaines d'études (la sociologie des organisations bureaucratiques, l'ergonomie du travail, la psychologie du travail, la cognition située, etc.), l'autonomie professionnelle est liée à l'exercice de la discrétion et du jugement en situation, elle renvoie à la part du sujet au travail qui gère des situations contingentes, indéterminées et imprévisibles. Celui-ci doit bricoler quelque chose pour faire face à la situation de travail qui l'interpelle, y compris transgresser les règles convenues ou imposées, ou les modifier d'une manière ou d'une autre, sinon le travail ne s'accomplit pas, il n'est pas efficace. Ici, l'autonomie est une nécessité pratique de l'activité, c'est ce qui rend le travail efficace.

On connaît la distinction classique des ergonomes entre le travail prescrit et le travail réel, ce dernier recouvrant la part du sujet agissant en situation. Cet écart n'est pas condamnable (de toute façon, il ne donne rien de le combattre, comme la notion de cercle vicieux bureaucratique l'a montrée sans conteste), c'est le lieu où s'exprime une forme d'intelligence et de créativité, une ruse qui permet à l'activité de tenir et au travail de se faire, d'évoluer et d'être efficace. Mais cette intelligence au travail échappe au contrôle des prescripteurs. Elle est le propre de chaque travailleur ou de chaque collectif concret, confronté à une situation de travail complexe et incertaine, qui exige une forme d'initiative et d'adaptation.

Ce troisième sens de l'autonomie renvoie donc à une obligation pratique associée à l'efficacité du travail. Avant d'être une revendication, une conquête, une affirmation collective, l'autonomie apparaît ici comme un fait et une nécessité maintes fois constatés dans divers contextes de travail. Comme preuve à contrario de sa nécessité, songeons aux effets néfastes observés de toute grève du zèle. Or, qu'est-ce qu'une grève du zèle, sinon une soumission mécanique à toutes les prescriptions du travail et une situation absurde de zéro écart entre le travail prescrit et le travail réel ?

Cette forme d'autonomie pratique est aujourd'hui récupérée par les prescripteurs contemporains du travail : elle est devenue une nouvelle norme, une injonction paradoxale formulée par les gestionnaires modernes à peu près comme ceci : « Chers employés, soyez autonomes, exercez votre jugement, innovez, trouvez de nouvelles façons de faire... Allez-y, on vous encourage à exercer de l'initiative, on vous soutient ou, en tout cas on ne vous sanctionnera pas. » Souvent, cette prescription de l'autonomie concerne le collectif de travail : « Travaillez ensemble, concertez-vous, adoptez une approche programme, etc. »

Ici, sur le plan de la prescription, l'autonomie doit devenir collective, une forme d'interdépendance horizontale et d'ajustement mutuel, propre à un collectif de travail qui développe, assume la responsabilité et exécute une tâche (dans le champ éducatif, un programme d'enseignement, un projet éducatif, un plan d'établissement). Dans le secteur privé, l'efficacité démontrée de cette autonomie collective donnera lieu à des bonus et à des primes à la clé.

Il y a donc plusieurs sens à l'autonomie professionnelle et deux principales dimensions associées (individuelle et collective). Dans un premier sens, l'autonomie est absence de contrôle sur le travail (*freedom from*, libération des contraintes et des contrôles). Dans un second sens, elle est liberté d'agir, *empowerment* ou autorisation légitime pour accomplir une tâche d'une manière experte (*freedom to*, liberté d'agir comme il faut dans un champ d'action socialement constitué). Dans un troisième sens, l'autonomie est une condition concrète et nécessaire de l'efficacité du travail.

Cas de figure classique (celui des professions établies) : l'autonomie collective est forte et celle de l'individu (l'exercice de son jugement et de sa discrétion) est bien cadrée (bonnes pratiques, règles éthiques, jurisprudence). Si on a affaire à la justice, on veut tous être jugés par un être humain, mais le juge, s'il n'est pas un robot qui applique des règles, n'en est pas moins tenu de se tenir dans un corridor bien balisé par la loi et la jurisprudence. Et lorsqu'il ne le fait pas, il risque d'être sanctionné (cas de la juge Ruffo).

2° L'autonomie dans l'enseignement et la régulation bureaucratique-professionnelle traditionnelle du travail

Dans l'enseignement, l'autonomie est souvent définie en fonction des trois grandes dimensions du travail : le curriculum, l'enseignement proprement dit et l'évaluation des apprentissages des élèves. Que constate-t-on pour chacune d'entre elles, en référence au monde de l'éducation primaire et secondaire ?

D'abord, l'autonomie en matière de curriculum, entendu comme ensemble de finalités et de savoirs, savoir-faire et savoir-être devant être objets d'enseignement au sein des écoles publiques. Elle apparaît limitée et, d'ailleurs, elle n'est pas revendiquée par les enseignantes et les enseignants au plan collectif. L'État ne reconnaît pas aux enseignants et eux-mêmes ne se reconnaissent pas l'autorité (en tout cas pas l'autorité exclusive) de définir ce qui doit être enseigné dans les écoles primaires et secondaires du Québec. Cette définition est du ressort de la collectivité citoyenne, telle que représentée par l'Assemblée nationale qui a autorité en cette matière. Le collectif enseignant peut faire valoir son point de vue dans le débat social sur ce que l'école publique doit transmettre, à la fois à titre de citoyen et aussi au nom de son expérience et de son expertise, mais il ne peut et ne désire pas décider seul en cette matière.

Cependant, les enseignants se reconnaissent et revendiquent l'autorité et l'expertise pour traduire le curriculum formel en curriculum effectivement enseigné. Cela se manifeste concrètement par la participation collective au choix des manuels et des outils d'enseignement, que d'ailleurs plusieurs d'entre eux produisent formellement pour les maisons d'édition ou informellement dans des réseaux de développement professionnel. Cela se traduit aussi individuellement dans la planification hebdomadaire, périodique ou annuelle de l'enseignement, l'accent sur certains aspects plus que d'autres du curriculum, des variations dans le temps consacré à certains savoirs ou à certaines questions, etc. Ces dernières manifestations de l'autonomie *curriculaire*

fluctuent suivant les champs disciplinaires et le degré de contrainte associés aux divers programmes disciplinaires. Aussi, des différences sont observables entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire, entre des généralistes couvrant à peu près toutes les matières du programme et des spécialistes disciplinaires.

En somme, l'autonomie professionnelle au plan du curriculum est traditionnellement restreinte et faible pour le collectif enseignant, tout en comportant des espaces individuels.

En ce qui concerne la prestation d'enseignement, les enseignants se reconnaissent et revendiquent une autorité légitime en matière de pédagogie. Même si en théorie cette autonomie est à la fois collective et individuelle, elle est souvent vécue d'abord comme une autonomie individuelle, le lieu d'expression de son style personnel, de ses valeurs pédagogiques et de son rapport à l'enfance. Elle n'est pas seulement, ni même prioritairement une affaire technique qui serait liée au choix rationnel des meilleures méthodes d'enseignement prouvées efficaces, reconnues par le collectif de travail et imposées par lui à ses membres. Elle est souvent une question de congruence entre la personnalité de l'enseignant, ses valeurs et la situation de travail à laquelle il est confronté.

Cette autonomie pédagogique est d'autant plus réelle que, traditionnellement, l'enseignement proprement dit, c'est-à-dire ce qui se passe dans la classe, échappe pour une bonne part au contrôle des prescripteurs du travail et de ceux qui sont censés assurer la conformité aux directives. Au Québec, l'inspectorat a été aboli il y a plus de 40 ans et leurs remplaçants, les conseillers pédagogiques, n'ont pas pour mandat de contrôler la pratique des enseignants ni de noter les enseignants à des fins de promotion. Notons aussi que l'enseignement échappe pour une bonne part au contrôle des collègues pairs. Si les enseignants acceptent de se concerter entre eux au sein d'une équipe-école ou au sein d'un cycle d'apprentissage, c'est souvent soit sur des enjeux qui les concernent tous indistinctement (le code de vie de l'école, la violence verbale, etc.), soit sur une dimension ou l'autre de leur travail (surtout la planification et l'évaluation), mais à la condition de respecter l'autonomie pédagogique de chaque enseignant dans sa classe. C'est ainsi qu'on observera que certaines pratiques pédagogiques pénètrent la classe,

mais selon la volonté, le rythme et les adaptations de chaque enseignant. Le collectif enseignant prend ainsi acte de la prescription (par exemple, la pédagogie différenciée ou une diversité pédagogique plus grande incorporant des projets), mais il la soumet en considération des valeurs de chacun des membres du collectif ainsi que de son rythme et des adaptations.

Quand les enseignants défendent leur autonomie, c'est cette dimension de l'autonomie qui leur importe le plus, parce que c'est celle qui leur procure le plus de satisfaction et aussi parfois le sentiment d'être efficace (je suis un bon professeur, je gère ma classe, ça se passe bien avec les élèves, je réussis à leur faire apprendre quelque chose, j'en allume intellectuellement quelques-uns, etc.).

Plus grande source de satisfaction, elle est aussi la plus grande source de souffrance quand, pour diverses raisons, l'enseignant a le sentiment qu'il ne peut faire en classe ce qu'il voudrait et devrait faire dans l'intérêt des enfants. Par exemple, dans une école d'un milieu défavorisé montréalais, tout en reconnaissant le bien-fondé de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, une titulaire de 6^e année responsable d'un groupe de 30 élèves, dont neuf sont objets d'un plan d'intervention, constate que son autonomie professionnelle ne lui est d'aucun secours : elle est incapable, faute de moyens, d'agir professionnellement comme elle le voudrait et comme elle croit devoir le faire, ni avec le groupe des 30 élèves ni avec le sous-groupe des élèves récemment intégrés. Cette détresse éthique est réelle et elle se répand dans l'enseignement comme dans plusieurs champs de travail soumis aux politiques d'obligation de résultats et aux rigueurs d'une incessante quête d'efficacité. J'y reviendrai plus loin.

L'autonomie au plan de la prestation d'enseignement est donc traditionnellement importante et revendiquée davantage par chaque enseignant. Si le collectif la valorise et en réclame le maintien, c'est pour que chaque individu puisse l'exercer comme il l'entend avec un ajustement mutuel minimal.

En matière d'évaluation des apprentissages, l'autonomie est relative, elle dépend de la volonté des instances politiques et bureaucra-

tiques de prescrire et de contrôler cette dimension du travail. Quand les enseignants eux-mêmes construisent les évaluations de leurs élèves et que celles-ci comptent pour beaucoup dans la certification des études, alors l'autonomie en matière d'évaluation des apprentissages est grande. Quand les évaluations de leurs propres élèves, et notamment celles qui comptent aux fins de certification, échappent aux enseignants et sont prises en charge par des instances externes, alors on peut conclure à une autonomie réduite. La situation anglo-canadienne et américaine et son évolution des dernières décennies sont révélatrices d'une perte d'autonomie des enseignants en matière d'évaluation. Le *No Child Behind Act* américain et l'obligation d'évaluer les élèves régulièrement suivant des programmes nationaux ou étatiques d'évaluation standardisée, non seulement réduisent l'autonomie des enseignants en matière d'évaluation, mais aussi influencent les autres dimensions du travail enseignant, soit la planification et la prestation de l'enseignement.

Car il y a des liens, des équilibres et des cohérences ou incohérences entre ces grands pôles du travail enseignant (les savoirs, la gestion de la classe, l'évaluation des élèves et moi comme personne et comme travailleur professionnel). Les grandes réformes *curriculaires* que le Québec a connues ont toujours lié ces trois aspects (Lessard, 2008, dans Gosselin et Lessard, 2008).

En somme, dans le cadre d'un système scolaire dont le fonctionnement reposait sur une régulation à la fois bureaucratique et professionnelle, les enseignants semblaient jouir d'une dose non négligeable, quoique relative, d'autonomie professionnelle : ils pouvaient exercer leur jugement professionnel dans la traduction du curriculum formel en curriculum enseignant, ils pouvaient (et tiraient une grande satisfaction) enseigner (gérer leur classe, organiser le travail des élèves) en harmonie avec leur personnalité et leurs valeurs et, enfin, ils avaient un mot important à dire dans la réussite éducative de leurs élèves ou à tout le moins sur une portion significative de celle-ci.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Le portrait brossé plus haut est-il toujours juste ?

3° La situation actuelle : autonomie piégée, charge de travail et régulation *postbureaucratique* de l'éducation⁴⁴

Les politiques éducatives actuelles soumettent les écoles à l'impératif de l'efficacité et de l'efficacités. Elles tentent d'imposer une obligation de résultats (Lessard et Meirieu, 2005). Cela se traduit au Québec par l'obligation de produire des plans de réussite (au niveau de l'école), des plans stratégiques (au niveau de la commission scolaire) et des indicateurs d'éducation (au plan national). Font aussi partie des dispositifs valorisés les conseils d'établissement et une place accrue pour les parents dans le processus décisionnel local, la publicisation des résultats aux examens ministériels par commission scolaire, les palmarès d'établissements, la facilitation du choix de l'école et la concurrence du secteur privé. Tout cela est censé contribuer à davantage de transparence, à l'approche client et à de meilleurs résultats. Dans les centres urbains, il ne fait pas de doute que la concurrence entre les établissements publics et entre ceux-ci et les écoles privées est vive. Le discours officiel selon lequel l'obligation de résultats doit s'accompagner de davantage d'autonomie sur le plan des moyens : « Organisez-vous comme vous l'entendez, vous êtes des professionnels, faites les choix didactiques et pédagogiques que vous jugez les plus appropriés ; le conseil d'établissement, la commission scolaire, l'Assemblée nationale respectent vos choix à la condition que les résultats soient au rendez-vous au terme du plan de réussite. » Car la prescription est à l'effet d'améliorer la réussite, de réduire les retards, les redoublements et le décrochage scolaire. Le nouveau curriculum est aussi justifié en ces termes.

Dans ce contexte *postbureaucratique* (Maroy, 2006), la charge de travail des enseignants est souvent vécue comme augmentant et se complexifiant. Aussi, pour bon nombre d'enseignants, l'obligation de résultats ne semble pas s'accompagner d'une plus grande autonomie sur le plan des moyens. L'échange correspondant à davantage d'autonomie pour davantage de résultats ne se matérialise pas. En fait, au sein du réseau public et auprès des populations d'élèves *difficiles*, ce n'est pas tant l'autonomie professionnelle qui est un problème que la sur-

⁴⁴ J'emprunte cette expression à Maroy (2006).

charge du travail, tant dans ses activités centrales que périphériques, et sa difficulté croissante.

Les politiques actuelles obligent les établissements à développer de nouvelles activités pour gérer de nouvelles demandes faites à l'école et à son personnel. Si l'école a ses activités centrales fortement institutionnalisées (l'enseignement assumé par un professeur responsable d'un groupe d'élèves rassemblé dans une classe, l'évaluation des apprentissages et le classement des élèves), l'obligation de résultats commande à celle-ci de s'activer dans plusieurs autres directions, toutes énergivores et consommatrices de temps et de ressources : il faut s'organiser collectivement pour des campagnes de financement nécessaires pour contrebalancer la stagnation ou la réduction du financement étatique ; il faut construire des partenariats communautaires selon la philosophie de l'école communautaire et pour s'assurer de la fidélité des familles avoisinantes ; il faut aussi rédiger un énoncé de mission, un plan de réussite, un dépliant publicitaire, construire avec les enseignants et les parents les consensus autour de ces objets de politique locale ; il faut organiser des journées *portes ouvertes*, faire de la publicité dans les journaux de quartier, sonder les parents pour connaître leurs attentes, éventuellement diversifier le curriculum pour répondre à ces attentes ; les enseignants doivent aussi intégrer dans leur classe des élèves de plus en plus divers et réagir aux injonctions de la bureaucratie scolaire (politique d'intégration des élèves en difficulté, nouveau curriculum, nouvelle politique d'évaluation des élèves, injonctions pédagogiques, etc.). Car toutes ces demandes et les activités qu'elles commandent sont légitimées par l'environnement politique national et local de l'école : celle-ci ne peut donc s'en soustraire sans en payer un prix difficile à estimer tant qu'on n'a pas pris ses distances avec l'ensemble de ces demandes. Ce développement de multiples activités périphériques ainsi que certaines incursions dans les activités centrales de l'établissement expliquent l'essoufflement des enseignants et le discours des centrales syndicales sur l'alourdissement de la tâche de ces derniers.

On doit y voir aussi une défense des activités centrales de l'école contre la prolifération des activités périphériques et leur envahissement dans le quotidien du travail des enseignants. Dans de grandes organisations, habituellement, cette protection passe par une division du travail, des

personnes dégagées à cette fin assumant la responsabilité des activités périphériques ; mais dans de petites organisations comme des écoles primaires ou même des écoles secondaires de petite ou de moyenne taille, dans un contexte démographique de diminution de l'effectif scolaire, tout le personnel en place doit collaborer et prendre sur lui les activités périphériques. D'où le sentiment d'essoufflement et de surcharge.

L'obligation de résultats apparaît dès lors comme une prescription multiforme impossible à satisfaire, une pression induite de la hiérarchie scolaire qui démoralise les enseignants et dévalorise leur travail par ignorance (volontaire ?) des difficultés et des épreuves quotidiennes qu'ils vivent. Elle ne répond pas à leurs véritables préoccupations, elle ne leur donne pas davantage de moyens ou de ressources pour être plus efficaces, elle augmente plutôt leurs responsabilités et exige d'eux davantage. L'échange est dès lors perçu comme unidirectionnel : davantage de travail et d'encadrement du travail (notamment par le biais de l'évaluation standardisée des apprentissages des élèves et par l'évaluation des personnels et des établissements) pour davantage de résultats. Par sa centration quasi obsessionnelle sur la performance et la réussite, l'obligation de résultats apparaît aussi à plus d'un titre comme anti-pédagogique, soumettant les élèves à un régime de performance valorisant les apprentissages simples et à court terme, l'évaluation standardisée des apprentissages réduisant ceux-ci à la réussite à des tests, à la gestion du stress et à la performance en situation d'examen.

Là où les réformes des programmes d'enseignement ont contribué à la standardisation de l'évaluation des apprentissages des élèves (notamment, au Canada anglais et aux États-Unis), bon nombre d'enseignants ont le sentiment que leur métier se réduit à préparer les élèves à des examens et à les former à la passation de ces tests. La situation québécoise ne m'apparaît pas encore à ce point problématique (la réforme du curriculum n'a pas une visée de standardisation), mais la vigilance s'impose. Car un peu partout, l'obligation de résultats apparaît réductrice tant pour la qualité de la formation des élèves que pour la richesse de l'enseignement dispensé. Mais elle est aussi rassurante surtout si, à court terme, les courbes de réussite remontent : certains enseignants seront dès lors tentés de troquer une vision éducative large et professionnelle de leur métier pour un peu plus de réussite telle que

définie par les indicateurs officiels, même si cela signifie une *technicisation* de leur métier.

Il y a une part de vérité dans cette analyse, même si on peut penser que bon nombre d'enseignants sont en mesure de se protéger et de sauvegarder l'intégrité de leur métier, malgré les pressions indues. Mais s'ils y arrivent, c'est contre le système, pas grâce à lui. Force est de constater que ce n'est pas un hasard si le thème de la souffrance au travail occupe une place importante dans la production scientifique ; il révèle quelque chose d'important : un écart douloureux entre l'univers des prescriptions du travail et les possibilités réelles d'accomplissement (Hélou et Lantheaume, 2008 ; Lantheaume, 2007).

Conclusion

Le thème de l'autonomie professionnelle révèle de nombreux enjeux à la fois traditionnels (le contrôle du travail, l'autorisation et la responsabilité, l'efficacité) et aussi nouveaux (l'obligation de résultats et l'imputabilité). Il apparaît aussi de plus en plus lié à la difficulté du travail. Dès lors, la question se pose : à quoi sert-il d'être autonome si l'activité même du travailleur est vécue, pour reprendre l'expression de Clot et Ruelland-Roger (2008), comme *empêchée* ? Si les enseignants ont le sentiment qu'ils ne peuvent faire ce qu'ils voudraient et estiment devoir faire dans l'intérêt des élèves. C'est toute la problématique des classes de plus en plus diverses et de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). C'est aussi celle d'un curriculum ambitieux qui commande un important travail d'explicitation par les enseignants eux-mêmes et une réorganisation locale du travail difficile à mettre en place parce qu'elle bouscule les modèles institutionnalisés.

Dès lors, il importe d'investir trois champs d'action : sur un front politique, l'obligation de résultats et la concurrence du privé doivent être critiquées pour leurs effets pervers sur la réussite des élèves du secteur public ; l'organisation du travail et le travail réel doivent être des objets de préoccupation soutenue bien davantage que les prescriptions, dont la formulation doit être mieux *branchée* sur le travail réel de sorte que

les enseignants puissent véritablement développer leur activité en lien avec leur situation, ses contraintes et ses possibilités ; et enfin, la formation initiale et continue des enseignants doit être interrogée sur sa capacité à produire des enseignants capables et désireux de participer aux controverses professionnelles (compétences et connaissances, bulletin critère ou chiffré, pédagogie différenciée et intégration, différenciation du curriculum au secondaire, etc.) en vue de construire collectivement des règles de pratique appropriées.

Bibliographie

CLOT, Y. et D. RUELLAND-ROGER (2008). « Enseigner les maths au lycée et au collège : un ou deux métiers ? », *Recherche et Formation*, n° 57, p. 51-63.

FRIEDMANN, G. (1964). *Le travail en miettes*, Paris, Gallimard, coll. Idées nrf, 384 p.

FROMM, E. (1972). *Escape From Freedom*, New York, Discus Books, Avon, 13^e édition.

HÉLOU, C. et F. LANTHEAUME (2008). « Les difficultés au travail des enseignants : exception ou part constitutive du métier ? », *Recherche et Formation*, n° 57, p. 65-78.

LANTHEAUME, F. (2007). « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance », *Éducation et Sociétés*, n° 19, p.67-81.

LESSARD, C. et P. MEIRIEU (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Paris, De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation, 342 p.

LESSARD, C. (2008). « Jusqu'où prescrire le travail enseignant ? », dans G. GOSSELIN G. et C. LESSARD (sld) (2008). *Les deux principales réformes de l'éducation du Québec moderne. Témoignages de ceux et celles qui les ont initiées*, Québec, Presses de l'Université Laval, CRIFPE-Montréal, p. 449-475.

MAROY, C. (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, PUF, 390 p.