

Les enseignants français du primaire face aux politiques de reddition de comptes : une évolution de leur professionnalisme dans un contexte d'*accountability* subjective

Yves Dutercq et Eric Maleyrot¹

Résumé

Notre contribution porte sur la manière dont les enseignants français de l'école primaire publique réagissent aux politiques de performance et de responsabilisation qui se sont développées ces dernières années. Elle cherche à savoir dans quelle mesure leur professionnalisme s'en trouve redéfini. Dans une première partie, une analyse sociohistorique décrit l'évolution des mesures de responsabilisation à travers la succession des outils et de leurs objectifs mis en place pour l'aide individualisée à la réussite des élèves. Nous examinons alors comment la responsabilité attachée au professionnalisme traditionnel des enseignants est remodelée par ces nouveaux dispositifs, en prenant en compte l'autorégulation et la faible reddition dont ils font l'objet. Dans une seconde partie, nous nous centrons sur la réception par les enseignants de deux dispositifs récents. Le premier est un instrument externe de mesure des résultats des élèves, le second un dispositif de mise à disposition d'un enseignant supplémentaire dans des écoles accueillant un public défavorisé. À partir d'enquêtes réalisées antérieurement, notre analyse secondaire met en lumière à la fois les résistances et l'évolution des pratiques professionnelles que ces politiques de responsabilisation suscitent. Enfin, dans une troisième partie, nous questionnons le professionnalisme « interne » des enseignants au regard du professionnalisme « externe » attendu par l'institution. Dans une politique de responsabilisation à régulation « douce », les enseignants (ré)agissent dans un contexte que nous qualifions d'*accountability* subjective, laissant apparaître deux formes de professionnalité, l'une traditionnelle, attachée à une autonomie pédagogique individuelle, l'autre à dimension collective, acceptant reddition de comptes.

Mots clés

Accountability, enseignants français, école primaire, responsabilisation, professionnalisme enseignant, pratiques professionnelles.

Recibido: 13-03-2017
Aceptado: 11-09-2017

¹ Centre de Recherche en Education de Nantes, Université de Nantes, France. Collaborateur externe du CREN.

1. Introduction²

Les politiques recherchant la performance et supposant la reddition de comptes se sont considérablement développées ces dernières années dans l'action publique en éducation, s'appuyant sur un ensemble d'outils et d'instruments que nous avons eu l'occasion d'explorer dans des travaux récents (Maroy, 2013; Duterqc et Maroy, 2014, 2017). En France, ces politiques sont nées de la mise en œuvre de la Loi organique relative aux lois de finance (LOLF) et de la systématisation du pilotage par la contractualisation dans le secteur de l'éducation, promouvant une nouvelle instrumentation de l'action publique qui s'apparente à une régulation par les résultats (Pons, 2010), se substituant ou bien souvent se superposant aux anciens arrangements institutionnels. Certes le principe de la reddition de comptes est ancien, mais elle est de plus en plus articulée à des résultats mesurables et communicables, ce que permet la mise en place d'outils validés et institutionnalisés par l'Etat ou l'autorité centrale ou plus généralement la puissance régulatrice : indicateurs, évaluation des résultats, contrats, plans d'action, rapports sur les performances, conséquences individuelles ou collectives en termes de soutien ou de contrôle. Le développement de ces outils a un fort impact sur le type de professionnalisme des personnels car ils contribuent à questionner leur expertise pratique et à remettre en cause leur autonomie morale et professionnelle.

A partir de ce constat général, notre contribution porte sur la manière dont les enseignants français de l'école primaire publique réagissent aux politiques de performance et de responsabilisation.

Dans une première partie, nous proposons une analyse sociohistorique de l'évolution de ces politiques à travers la promulgation de diverses mesures de responsabilisation (Duterqc & Maroy, 2014) qui ont directement touché l'enseignement primaire en France et concernent tout spécialement l'aide individualisée à la réussite des élèves. Nous décrivons, en précisant les objectifs, la succession d'outils mis en place à cet effet par le ministère de l'Education nationale : programme personnalisé d'aide et de progrès, programme personnalisé de réussite éducative, aide personnalisée, aide personnalisée complémentaire, stage de remise à niveau, accompagnement éducatif. Ces outils sont articulés à des instruments de responsabilisation plus larges, tels que les évaluations externes nationales, le projet d'école ou le livret personnel de compétences. Ce faisant, nous examinons comment la responsabilité attachée au professionnalisme traditionnel des enseignants du primaire (Geay, 2010; Charles et Cibois, 2010) est remodelée par l'apparition de ces nouveaux dispositifs, en prenant en compte l'autorégulation et la faible reddition dont ils font l'objet (Maroy et Voisin, 2014).

Dans une seconde partie, nous nous centrons sur la réception par les enseignants du primaire de deux dispositifs récents qui cherchent à infléchir et à accroître leur responsabilisation morale et professionnelle en matière de réussite des élèves et de résolution de leurs difficultés scolaires. Le premier est un instrument externe de mesure des résultats des élèves par le ministère de l'Education nationale. Le second obéit à une logique différente puisqu'il s'agit d'un dispositif d'attribution d'un enseignant supplémentaire, non affecté à une classe, dans des écoles accueillant un public défavorisé.

La diversité d'accueil et d'usage de ces outils nous conduit, dans une troisième partie, à nous intéresser aux transformations des pratiques professionnelles et à questionner le professionnalisme revendiqué par les enseignants au regard du professionnalisme attendu par l'institution : quelles formes de régulation de l'action des personnels d'enseignement et quelles redéfinition(s) afférente(s) à leur éthique (Freidson, 2001; Maroy, 2011) observe-t-on? En effet, si la politique de responsabilisation reste en France d'ordre

² Pour des raisons de souplesse de lecture, cet article emploie le masculin générique pour désigner sous un même vocable les acteurs hommes et femmes.

largement rhétorique (Pons, 2014), la succession de dispositifs et de mesures conduit néanmoins les enseignants à (ré)agir dans un contexte que nous qualifions d'*accountability* subjective et en particulier à opérer des transactions entre des conditions d'efficacité et des conditions de légitimité éthique des outils déployés.

Notre article repose sur l'analyse secondaire des résultats d'enquêtes que nous avons menées sur chacun des deux dispositifs de référence. La méthodologie utilisée dans l'enquête sur la réception de la réforme de l'évaluation des résultats des élèves a consisté en l'analyse croisée de textes émanant du ministère de l'Éducation nationale, d'articles de la presse spécialisée et généraliste, recueillis sur plus de trois ans, et d'une série de 20 entretiens semi-directifs auprès de responsables locaux de l'éducation nationale, de directeurs/trices d'écoles et d'enseignant/es aux caractéristiques variées, favorisées et défavorisées, publiques et privées (Dutercq & Lanéelle, 2013). Le dispositif d'octroi d'une enseignant supplémentaire a fait l'objet d'une enquête nationale par questionnaire, d'une enquête qualitative longitudinale dans deux académies puis d'une enquête ethnographique (recueil de documents, observations, entretiens des enseignants et du directeur d'école) dans trois écoles publiques choisies pour leur situation très contrastée en matière de mise en place, de fonctionnement et d'effets du dispositif (Dutercq & Maleyrot, 2016 et 2017). Ces études nous ont permis de mettre en lumière les résistances, les controverses et l'évolution des pratiques suscitées par les politiques françaises de responsabilisation morale et professionnelle en matière de réussite des élèves.

2. Analyse sociohistorique de l'évolution des politiques de responsabilisation

Dès la fin des années 1980, dans la foulée de l'importante loi d'orientation de 1989, les mesures prises en direction de l'enseignement primaire français sont attelées à deux enjeux autour de l'objectif central d'adaptation à la diversité des élèves comme clé de la réduction des inégalités scolaires : la diversification pédagogique (promotion de la pédagogie différenciée), d'une part, l'évaluation des compétences des élèves, d'autre part. Dans les années qui suivent et à la mesure du glissement du principe d'égalité de traitement vers celui d'équité, la notion de diversification évolue avec l'apparition dans les textes officiels du thème de l'individualisation.

2.1. Une succession de dispositifs d'individualisation

C'est ainsi qu'un premier dispositif nommé « *programme personnalisé d'aide et de progrès* » est créé en 1999. Il s'agit alors de renforcer l'utilité de l'évaluation nationale annuelle des élèves, en vigueur depuis la rentrée 1989, au début de la troisième année d'école élémentaire (CE2), en tant qu'outil de diagnostic précis. Il s'agit encore de mettre en œuvre une pédagogie différenciée et une aide personnalisée aux élèves qui ne maîtrisent pas les compétences de base en lecture et en calcul. Concrètement, à l'issue de l'opération nationale d'évaluation, et à partir d'une réflexion commune des maîtres de l'école sur les résultats des élèves rencontrant des difficultés pour la maîtrise des langages, un « *programme personnalisé d'aide et de progrès* » est construit par les maîtres avec l'élève et en partenariat avec ses parents. Le maître de CE2 est chargé de mettre en œuvre dans sa classe ce programme individuel pour les

3 NdT: la academia es la circunscripción administrativa de referencia en la Educación nacional francesa.

quelques élèves concernés, d'évaluer régulièrement leurs acquisitions et d'effectuer les ajustements nécessaires. En 2005, la nouvelle loi d'orientation, qui instaure un « socle commun de connaissances et de compétences », remplace ce dispositif par le « *programme personnalisé de réussite éducative* ». Ce nouveau dispositif élargit l'action d'aide à tous les élèves de l'école élémentaire risquant de ne pas maîtriser le socle commun défini à la fin d'un cycle d'apprentissage. Cette fois, les textes précisent que c'est le directeur d'école qui propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre conjointement en place un projet individualisé qui devra permettre d'évaluer régulièrement la progression de l'élève. Dans les faits, le programme personnalisé de réussite éducative est rédigé par l'enseignant en charge de l'élève et c'est lui qui associe les parents au programme et rend compte des formes d'aide mises en œuvre pendant le temps scolaire ainsi que celles proposées, le cas échéant, à la famille en dehors du temps scolaire.

Ces évaluations nationales systématisées à tous les élèves de CE2 et ces dispositifs d'aide individualisée étendus à tous les élèves de l'école élémentaire (6 à 10 ans) doivent être considérés comme les premières mesures de responsabilisation des enseignants du primaire. A partir de 2007 et la présidence de Nicolas Sarkozy, les responsables ministériels du nouveau gouvernement passent de la volonté de modifier les pratiques au sein de la classe, par la « pédagogie différenciée », à la volonté d'obtenir ces changements au sein de dispositifs spécifiques, avec l'espoir qu'ils aient un effet bénéfique sur les pratiques ordinaires.

A la rentrée 2008, vient s'ajouter au programme personnalisé un premier dispositif dit d'« *aide personnalisée* ». Il est inscrit dans le projet d'école et étendu à l'ensemble des élèves de la maternelle et de l'élémentaire repérés en difficultés d'apprentissage. Les deux heures hebdomadaires qui lui sont consacrées, ajoutées aux vingt-quatre d'enseignement, sont assurées par le maître de la classe ou coordonnées par lui lorsque ce n'est pas lui qui prend en charge ses élèves.

Deux autres dispositifs trouvent leur place hors du temps scolaire obligatoire et ne concernent pas les élèves de l'école maternelle. *Les stages de remise à niveau* sont destinés aux élèves de cours moyen (9-10 ans) repérés en besoin par les enseignants. Ils se déroulent durant les vacances de printemps et d'été sous forme de modules de quinze heures et sont pris en charge par des enseignants volontaires. *L'accompagnement éducatif* concerne les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire. Ce dispositif, qui constitue une offre complémentaire aux enseignements obligatoires ainsi qu'à l'aide personnalisée, se déroule en fin de journée et porte sur l'aide aux devoirs mais aussi les pratiques sportives ou artistiques. Il est encadré par des enseignants volontaires, des assistants d'éducation ou des intervenants extérieurs. Dans ces deux derniers dispositifs les enseignants sont rémunérés en heures supplémentaires.

Malgré des appellations différentes, cette succession de dispositifs d'individualisation ne traduit pas de changements profonds dans les politiques de responsabilisation. L'instauration de nouveaux dispositifs s'ajoutant aux anciens ou les pérennisant montre bien plus de continuité que de rupture dans l'action des gouvernements successifs malgré les alternances politiques. Précisons aussi que ces dispositifs s'articulent à des mesures de responsabilisation plus larges : les nouvelles évaluations nationales systématisées⁴ au niveau de la deuxième année (7 ans) et de la dernière année (10 ans) de l'école élémentaire à compter de la rentrée 2008 (qui sont analysées plus loin) ainsi que le livret personnel de compétences mis en place pour tous les élèves de 6 à 16 ans, à la rentrée scolaire 2010. Ce livret a une

4 Les évaluations diagnostiques de début de CE2 sont abandonnées à partir de l'année 2006-2007.

double fonction : outil institutionnel attestant la maîtrise des sept compétences du socle commun, il est aussi un outil pédagogique au service du suivi personnalisé des élèves.

2.2. Une logique de régulation par responsabilisation « douce »

L'accumulation ou la juxtaposition des dispositifs d'aide sur des temps scolaires différents a en quelque sorte brouillé la conception des enseignants sur l'objectif de ces aides. Prévention ou remédiation ? Et pour quels élèves ? Le doute persiste. Dans la majorité des cas, avec la mise en place de l'aide personnalisée, le nombre de programmes personnalisés de réussite éducative s'est trouvé diminué. L'aide aux élèves s'est davantage portée sur ces dispositifs spécifiques externalisés à la classe.

En marge des heures de cours, leur mise en œuvre manifeste des interprétations plus ou moins larges des textes et des estimations relatives et contextuelles des acquis et difficultés des élèves, comme y insiste le rapport de 2010-114 (Inspection générale de l'éducation nationale, l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 2010). Les critères de prise en charge des élèves restent déterminés localement en fonction de deux éléments : le niveau de leurs acquis et la conviction des enseignants de pouvoir les aider à progresser. La désignation des élèves relève, quant à elle, de choix diversement fondés et de décisions plus ou moins concertées au sein des écoles.

De manière générale, les inspecteurs généraux constatent peu de modification effective des pratiques enseignantes, remarquant seulement que la différenciation est plus fréquente lorsque la classe est constituée de plusieurs niveaux, comme pour les petites écoles situées en milieu rural. Cette différenciation est donc rarement liée à un choix délibéré des enseignants. Les difficultés lourdes sont peu prises en charge par les enseignants, en particulier pour les élèves en grande difficulté au cycle 3. Le rapport souligne encore qu'une des carences fréquentes tient en la rareté de la « personnalisation » des aides :

« Dans la classe, on observe très peu d'enseignement différencié mettant en œuvre des voies variées pour atteindre le même objectif pour tous. Dans l'aide personnalisée, la constitution de petits groupes pour des objectifs identiques est presque la règle et la gestion du groupe est le plus souvent celle d'un petit collectif. Très rares sont les séances où les élèves bénéficient d'un petit moment d'échanges vraiment personnalisés avec le maître, autour de l'objectif travaillé. » (Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 2010, 45).

Le directeur d'école n'a pas en France de statut hiérarchique, mais, à la fois enseignant, animateur pédagogique et coordonnateur de l'équipe des maîtres, il est cependant le plus à même d'organiser une cohérence globale dans l'école. D'après les inspecteurs généraux, certains directeurs sont parvenus à mettre en place des politiques d'école très concertées mais la plupart d'entre eux considèrent que la responsabilité de l'aide incombe à chaque enseignant.

La dernière Loi d'orientation sur l'éducation de 2013 pérennise ces dispositifs en transformant, sans modification d'organisation ni véritable changement d'objectif, l'« aide personnalisée » en « *activités pédagogiques complémentaires* ». Plus fondamentalement se met progressivement en place le dispositif « *Plus de maîtres que de classes* » qui vise à renforcer l'encadrement des élèves en prévenant la difficulté scolaire et à permettre de nouvelles organisations pédagogiques au sein même de la classe (nous y reviendrons plus bas).

L'évaluation des effets des aides reste une des faiblesses majeures : globalement l'amélioration de la «réussite éducative» est perçue comme complexe et délicate à opérationnaliser car elle recouvre aussi bien les performances scolaires que l'épanouissement personnel ou l'estime de soi. Les responsables territoriaux du primaire, en charge chacun d'une circonscription comportant plusieurs écoles, agissent comme des incitateurs, mais, ne disposant que de peu de temps sur le terrain, ils exercent un faible contrôle et ne peuvent guère mettre en œuvre les modalités des évaluations individuelles et systémiques qui seraient nécessaires à la bonne régulation des dispositifs.

Enfin, et ce malgré les réformes successives de la formation des enseignants, leur professionnalisation n'est pas à la hauteur des besoins induits par les nouveaux dispositifs :

«Dans le premier degré, la formation à la pédagogie différenciée a été abondante depuis une vingtaine d'années (...), souvent associée au travail sur l'évaluation, en particulier l'exploitation des évaluations nationales sous des formes différentes depuis 1989. Ce n'est pas pour autant que les maîtres ont acquis une expertise. L'enrichissement des connaissances - il y a une forme de culture générale sur le sujet - ne débouche pas systématiquement sur des applications pratiques». (Ibid., 49)

L'apparition de ces nouveaux dispositifs participe d'une logique de régulation par responsabilisation «douce» (Maroy & Voisin, 2014). Elle repose à la fois sur des attentes de réflexivité de la part d'enseignants capables d'une autorégulation de leurs pratiques et sur une faible reddition des résultats des élèves à leur supérieur hiérarchique direct, qui opère davantage par encouragement que par contrôle. Amarrés aux évaluations externes nationales, au projet d'école et au livret personnel de compétences, ces dispositifs conduisent les enseignants à davantage de transparence et de collaboration vis-à-vis de leurs collègues, d'une part, et d'information et de discussion auprès des parents d'élèves, d'autre part.

Cependant, cette évolution du professionnalisme attendu des enseignants ne semble pas modifier ou modifier peu les pratiques pédagogiques dans les classes. Les sociologues avancent diverses explications qui, en s'additionnant, peuvent en partie expliquer ces difficultés. Pour les uns, l'origine sociale de moins en moins populaire des professeurs des écoles, recrutés aujourd'hui à bac +5 au même niveau que les enseignants du second degré, susciterait une distance culturelle croissante avec leurs élèves issus des milieux populaires et constituerait un facteur d'aggravation des inégalités sociales (Charles & Cibois, 2010). Pour d'autres, le rapport à l'individualisme des jeunes enseignants, plus élevé que dans les anciennes générations, les conduirait à entretenir des rapports plus distancés aux institutions : «Le relativisme politico-institutionnel et le primat accordé à la sphère professionnelle immédiate ou à la sphère personnelle peuvent tout aussi bien jouer comme forme de résistance aux injonctions institutionnelles que comme entrave à l'organisation collective» (Geay, 2010, 89) C'est l'exercice individuel ou interindividuel du métier qui semble privilégié à travers la mise en œuvre de qualités proprement relationnelles. «Une perpétuation des matrices corporatives» (Ibid, 83) est repérée chez les jeunes professeurs des écoles qui adoptent le discours dominant du groupe professionnel, notamment au travers des thématiques telles que l'articulation enseignement-éducation, la pédagogie différenciée ou le travail en équipe. Cette propension pour le pédagogique, marquée d'une distance critique aux structures institutionnelles, tout comme la perpétuation sur un mode affaibli des principes politiques longtemps prégnants dans le premier degré soulignent les différences avec les enseignants du secondaire dont l'autonomie et le professionnalisme peuvent se revendiquer de l'expertise dans une discipline

académique (*Ibid.*). L'analyse de deux dispositifs mis en place à deux moments clés de la réforme de l'enseignement primaire est révélatrice de cette évolution ambivalente de la responsabilisation et du professionnalisme des enseignants du primaire.

3. Réception par les enseignants du primaire de deux dispositifs de responsabilisation

Les deux mesures que nous étudierons ici peuvent paraître à première vue bien différentes. L'une renvoie à la réforme de l'évaluation nationale des élèves de l'enseignement primaire promulguée par un gouvernement de droite à la rentrée 2008, au nom de la promotion de l'efficacité de l'école et de l'externalisation de son contrôle. L'autre mesure, un dispositif de soutien aux écoles accueillant des élèves en difficulté, a été mise en œuvre par un gouvernement de gauche à la rentrée 2013, avec l'objectif de développer travail d'équipe et innovation pédagogique. Elles se rejoignent cependant, comme nous essaierons de le faire valoir, car elles promeuvent l'une et l'autre la responsabilisation des enseignants et des écoles, sous des modalités certes très contrastées..

3.1. La réforme de l'évaluation des élèves de l'enseignement primaire

Si l'évaluation de l'école n'est pas une pratique récente en France (Normand, 2005 ; Pons, 2010), elle s'inscrit désormais dans une logique de recherche de performance et d'obligation de résultats, par laquelle l'État cherche à donner à sa politique d'éducation une légitimité qui ne va plus de soi (Dutercq, 2005 ; Berrebi-Hoffmann, 2010 ; Pons, 2011). En particulier le développement de l'évaluation à l'école primaire, jusque-là moins en pointe que dans l'enseignement secondaire, est justifié à des fins d'amélioration de l'efficacité et de l'efficience de l'action publique. Mais, en raison des incertitudes et des tensions qui l'accompagnent, elle est vécue comme une épreuve par les enseignants, car elle se heurte à leur conception du métier et à certains principes qu'ils défendent.

Confirmant ce constat, les nouvelles évaluations standardisées des élèves suscitent, dès leur mise en place, d'importantes controverses car elles entrent en tension avec les attentes des personnels des écoles mais aussi de nombreux usagers et observateurs du système éducatif, à qui elles paraissent inopportunes à un tel niveau d'enseignement (Duru-Bellat, 2009 ; Lafontaine, Soussi et Nidegger, 2009). Ces évaluations, qui portent sur les acquis en français et en mathématiques en seconde année et en dernière année du primaire, se déroulent respectivement en janvier et en mai, et non plus en début d'année comme les précédentes. Leurs caractéristiques provoquent alors une double crainte chez les enseignants. D'une part, bien qu'elles portent sur les élèves, elles peuvent contribuer à les évaluer eux-mêmes puisqu'elles ont lieu en cours ou en fin d'année. D'autre part, une mauvaise évaluation discrédite aussi l'école et par conséquent le collectif auquel on appartient. La solidarité au sein de l'équipe pousse donc à faire en sorte que tous les résultats obtenus soient satisfaisants et globalement cohérents sur l'ensemble d'une école.

Ces évaluations déstabilisent des enseignants qui les vivent comme de la méfiance : certes, ils sont habitués à être ponctuellement inspectés et à recevoir une note pédagogique, mais une évaluation portant sur l'efficience de leur travail (mesurée d'après les résultats de leurs élèves) entre en tension avec leurs certitudes de professionnels. Retirer au groupe professionnel enseignant sa capacité à s'auto-évaluer revient à le déprofessionnaliser. C'est aussi questionner son aptitude à évaluer les élèves et à tirer une démarche réflexive des résultats obtenus. C'est à la fois briser le contrat traditionnel sur lequel est fondée la relation entre les enseignants et leur hiérarchie – faite de confiance réciproque, d'adhésion

aux mêmes valeurs et de poursuite des mêmes objectifs— et nier l'objectif plus récent que l'institution leur a fixé de se construire en praticiens réflexifs.

Bien plus, c'est mettre en cause un autre aspect de la confiance que la société leur a accordée, par la délégation de l'éducation de ses enfants. Cette estime sociale repose sur un système de référence qui définit la valeur des individus en fonction de leur contribution aux objectifs qui conviennent à la conservation de la société. De ce point de vue, les enseignants estiment accomplir convenablement leurs tâches, à la mesure de la définition que leur culture professionnelle a depuis longtemps construite et qui ne peut avoir pour juges que leur hiérarchie ou eux-mêmes (Becker, 1952). Les évaluations portent dès lors en elle un soupçon d'autant plus insupportable qu'elles sont rendues publiques : publiées et largement commentées à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école, rendant quiconque susceptible de juger de l'accomplissement des objectifs attendus (Duru-Bellat, 2009).

La mise en question de la confiance ou ce qui est interprété comme tel par les enseignants — une demande de redevabilité qui pourrait paraître acceptable— oblige à se justifier et à le faire au nom de principes dont on n'est pas forcément familier. En effet, la redevabilité s'adresse non plus à la seule hiérarchie de l'Education nationale, comme dans la tradition de l'administration française, mais aux responsables politiques et à la société dont les médias se présentent comme porte-parole.

Il n'y a désormais plus d'obstacle technique à la publication des résultats des évaluations école par école, si bien que la concurrence entre établissements primaires est potentiellement ouverte, comme c'est le cas pour les établissements secondaires via la mise à disposition du public de leurs résultats aux examens nationaux. Même si le ministère se contente de publier les résultats des établissements secondaires, en particulier leur valeur ajoutée (Thélot, 1994), et ne les compare pas entre eux, les médias s'en sont depuis longtemps emparés, se chargeant du classement, construisant des palmarès et contribuant ainsi à stimuler un fonctionnement fondé sur les principes du marché.

En outre ces évaluations peuvent servir à évaluer les enseignants et avoir un impact sur leur carrière : pour certains, il ne s'agit pas d'un risque éventuel mais d'un changement de cap qui conduit à les rendre directement responsables de la réussite ou de l'échec de leurs élèves. Se profile alors le spectre d'une *accountability* dure, du type de celle qui a cours dans les pays, qui lient aux tests la rémunération des enseignants et la pérennité ou la fermeture des écoles (Carnoy *et al.*, 2003). Il ne s'agit plus alors de responsabiliser les individus en portant à leur connaissance des éléments utiles à l'amélioration de leur contribution à la réussite des élèves mais de les mettre personnellement en cause, comme l'explique Martuccelli à propos des formes contemporaines de l'évaluation : «*En glissant des organisations vers les individus, se met en place une logique inédite de domination*» où les «*inégalités de résultats deviennent une affaire d'échec personnel*» (Martuccelli, 2010, 41–42).

Après avoir été édulcorées (non publication des résultats), les évaluations instaurées en 2008 ont finalement été abandonnées en 2013, à la suite de l'alternance politique, pour être remplacées, à la rentrée 2015, par une évaluation standardisée nationale des élèves à des fins diagnostiques, proche de l'ancien modèle. Le but est de permettre aux équipes pédagogiques d'identifier les difficultés potentielles de chaque élève et de mettre en place une réponse adaptée dès le début de l'année scolaire. Cependant, contrairement aux évaluations nationales systématisées précédentes, les résultats ne sont pas communiqués aux différents échelons de l'institution et restent des outils à usage interne, au service des équipes pédagogiques dans les écoles.

3.2. Le dispositif du maître supplémentaire dans les classes du primaire

Le dispositif «Plus de maîtres que de classes» constitue, quant à lui, une des principales mesures de la rénovation de l'enseignement primaire voulue par la dernière loi française d'orientation de l'éducation promulguée en 2013 par la gauche alors au pouvoir. L'octroi d'un enseignant supplémentaire à quelques centaines d'écoles réparties sur le territoire national, en privilégiant les zones d'éducation prioritaire, est a priori favorable à la qualité et au confort de l'enseignement, mais il conduit en même temps à une forte remise en question des routines enseignantes via une responsabilisation encadrée (Spillane, Reiser & Gomez, 2006). Le dispositif est en effet clairement présenté comme une incitation à la remise en question pédagogique, notamment via la coordination et l'organisation du travail collectif. Mais il constitue aussi, de façon moins explicite, un outil de responsabilisation, notamment parce que son évaluation institutionnelle demande non seulement que soit mesuré son effet sur les résultats des élèves, mais également qu'il soit rendu compte de son appropriation par l'équipe enseignante de l'école.

Le premier objet du dispositif est donc de mieux répondre aux difficultés rencontrées par les élèves et de les aider à effectuer leurs apprentissages fondamentaux, tout en favorisant la mise en œuvre de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe, pour prévenir la difficulté scolaire. L'équipe des enseignants de l'école a été instituée garante de l'efficacité du dispositif et responsable de la cohérence des diverses modalités d'intervention pédagogique (co-intervention dans la classe avec l'enseignant titulaire⁵, organisations autres que par classes, prise en charge de groupes d'élèves en fonction de leurs besoins). Toutefois ce sont les responsables territoriaux qui sont chargés du cadrage et du recadrage régulier de l'organisation ou de l'action des enseignants. Si la liberté pédagogique prime dans la mise en place des interventions de l'enseignant supplémentaire, le guidage des responsables intermédiaires restreint en fait les marges de manœuvre.

Les attentes de professionnalisation des équipes par les hauts responsables de l'enseignement primaire sont grandes : objectivation des pratiques et coopération, mais quelles sont, dans les faits, les conséquences de l'introduction du dispositif «Plus de maîtres que de classes», supposant une coordination de l'action pédagogique, sur la manière dont les enseignants conçoivent leur professionnalité, définie comme un savoir encadré par une déontologie (Aballéa, 1997) ?

La perception de l'autonomie professionnelle ainsi que les interprétations de l'évaluation du dispositif sont révélatrices des formes de professionnalité des enseignants, émanant de leur professionnalisme conçu comme idéal et valeur de cette professionnalité. Pour une partie des enseignants, malgré la volonté affirmée de leurs cadres locaux de leur laisser une grande latitude d'expérimentation, le dispositif constitue une atteinte à l'autonomie pédagogique. Un autre groupe d'enseignants déclare en revanche disposer d'une plus grande autonomie pédagogique et fait preuve de l'acceptation progressive d'une forme particulière de responsabilisation, impliquant une obligation de rendre des comptes à leur supérieur hiérarchique des effets objectivés de la mise en œuvre du dispositif.

Cette opposition est le reflet de la tension entre un professionnalisme qu'on peut qualifier d'interne, défini par les professionnels eux-mêmes (les enseignants, praticiens réflexifs, compétents, qui adaptent leurs pratiques aux élèves et qui respectent les procédures et les normes établies par la profession), et un professionnalisme dit externe, en partie défini par des agents externes.

5 La co-intervention est à comprendre comme une intervention se passant à deux maîtres dans la classe.

Ce «nouveau» professionnalisme, relevant de la logique managériale d'efficacité, apparaît incompatible avec le professionnalisme revendiqué par une grande partie des enseignants, centré sur l'instruction et l'ouverture culturelle des élèves, objectifs non assujettis à une évaluation clairement quantifiable. A la suite, deux formes de professionnalité émergent de la mise en œuvre du dispositif «Plus de maîtres que de classes» : d'un côté, une forme traditionnelle qui considère l'obligation de résultats comme un asservissement des enseignants, d'un autre côté, une professionnalité qui peut intégrer un outil de responsabilisation comme moyen de développement professionnel collectif, contribuant notamment à l'amélioration des compétences à enseigner.

4. Les effets des dispositifs d'individualisation sur le professionnalisme enseignant : une *accountability* subjective ?

L'installation dans les écoles de dispositifs d'aide pédagogique privilégiant l'individualisation a été accueillie de façon très variable par les enseignants, à la mesure de leur propre conception de leur mission mais tout autant d'éléments contextuels renvoyant à la situation de leur école, aux relations interpersonnelles des personnels y exerçant ou à la régulation assurée par le responsable de circonscription ou la direction de l'école. L'organisation du travail collectif et pédagogique dans les écoles illustre, de ce point de vue, la redéfinition du professionnalisme des enseignants français du primaire.

Nos analyses (Dutercq & Maleyrot, 2017) nous ont conduits à observer deux types d'organisation du travail collectif. Dans certaines écoles, des temps bien définis dans le calendrier de l'année et des conseils des maîtres dédiés à la conduite des dispositifs et aux difficultés rencontrées sont mis en place par le directeur. Dans d'autres écoles, les temps de réunion ne sont pas anticipés sur l'année mais se déroulent en fonction de l'actualité des projets de l'école et des demandes institutionnelles. La multiplication des périodes de concertation conduit parfois le directeur à ménager les enseignants pour éviter la saturation. Enfin, des équipes enseignantes se concertent de façon systématique un jour fixe à un horaire déterminé chaque semaine. Dans les deux derniers cas, les questions concernant les dispositifs d'aide sont alors abordées parmi d'autres points dans les conseils de maîtres ou de cycle.

D'un point de vue pédagogique, dans le cas du dispositif «Plus de maîtres que de classes», la co-intervention⁶ n'apparaît pas comme une modalité habituelle aux enseignants, sauf dans les classes de maternelle. Si certains binômes d'enseignants dans les écoles l'expérimentent, la majorité d'entre eux préfèrent le décloisonnement des classes pour un travail principalement en groupes de besoin. Ils justifient ce parti pris par des réticences d'ordre culturel et politique : ils ont en effet une conviction ancrée que la co-intervention est moins efficace que la constitution de petits groupes. Ainsi, dans les classes à double niveau (regroupant des élèves d'âge n et $n+1$ dont le programme d'acquisitions scolaires diffère), ils dénoncent l'interdiction institutionnelle du dédoublement par niveau au profit d'une co-intervention qu'ils jugent, sous plusieurs aspects, difficile à mettre en œuvre.

On retrouve donc le même type de comportement que celui repéré pour l'aide personnalisée par le rapport de l'Inspection générale de 2010 (Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, 2010). Des équipes pédagogiques identifient des élèves simplement fragiles, pas vraiment en difficulté et constituent des groupes pour lesquels ils assurent deux heures d'aide dans le cadre de leurs obligations professionnelles ; d'autres organisent des

6 Cf. note 2.

ateliers d'approfondissement, voire d'ouverture culturelle; d'autres enfin, très rares, mettent en place des situations complexes qui permettent de traiter les petites faiblesses ponctuelles des élèves.

Si un idéal professionnel conçu comme professionnalisme interne à la profession se dégage (enseigner, c'est s'engager à faire un travail de qualité auprès des élèves pour leur faire acquérir les connaissances et les compétences inscrites dans le socle commun et le programme national), deux déclinaisons différentes de l'accomplissement professionnel sont identifiables, susceptibles bien entendu de variations d'une école ou d'une équipe à l'autre.

La co-intervention et l'aide individualisée sont comprises par certaines équipes enseignantes comme des injonctions qui viennent heurter les convictions et les manières habituelles d'enseigner. Ces dispositifs institutionnels ne sont pas perçus comme apportant une plus-value à leur enseignement. Le travail en groupes plus petits d'élèves constitue alors la modalité privilégiée des organisations pédagogiques, caractéristique d'une forme de professionnalité dans laquelle domine la recherche d'un confort pédagogique pour les enseignants qui s'allierait à des meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves.

A l'inverse, d'autres équipes fondent leur professionnalité sur la recherche d'organisations pédagogiques plus variées, favorables à une amélioration de leurs compétences didactiques et de leurs manières de faire auprès des élèves. Ces modalités les conduisent à privilégier un travail et une régulation de nature collective qui se couplent alors aux mesures de responsabilisation. L'expérimentation de la co-intervention ou encore l'organisation de situations d'apprentissages complexes pour traiter les difficultés ponctuelles des élèves lors des aides personnalisées renvoient à la conviction de ces enseignants que l'innovation pédagogique est porteuse d'une meilleure efficacité auprès des élèves.

Les enseignants attachés à une forme traditionnelle de professionnalité ressentent les demandes de responsabilisation comme imposées par la hiérarchie (le ministère, les hauts responsables de l'éducation nationale) ou l'idéologie ambiante. Elles leur paraissent susceptibles de les déposséder de leur autonomie de décision (Freidson, 2001) individuelle ou collective à laquelle ils sont très attachés de façon pratique et symbolique. Pour les enseignants à la recherche d'une nouvelle légitimité professionnelle, de forme plus collective, la responsabilisation attendue correspond à une redevabilité ou à une reddition de comptes acceptable si ce n'est acceptée, voire souhaitable si ce n'est souhaitée.

Si nous parlons d'*accountability* subjective, par opposition à une qualifiée d'objective, car définie et imposée par l'institution à la manière de la Gestion axée sur les résultats au Québec, c'est qu'en France la responsabilisation reste d'abord liée au ressenti des enseignants et les deux formes de professionnalité admises par les autorités éducatives. Apparemment antinomiques et fondées sur des principes d'action fondamentalement divergents, elles sont souvent, dans les faits, largement dépendantes de contextes d'exercice bien plus que de convictions profondément ancrées. Si la forme traditionnelle de professionnalité est bien installée dans les écoles où prédomine le travail individuel, la seconde forme apparaît dans les écoles où les circonstances induisent ou imposent le travail collectif. Ce sont ces contextes qui relativisent les réactions à des injonctions externes et suscitent pour cette raison plus ou moins de méfiance a priori. En effet, si les évaluations standardisées par le niveau central constituent un instrument de plus forte responsabilisation que les dispositifs de diversification et d'individualisation pédagogiques régulés de manière «douce», toutes ces mesures se rejoignent néanmoins dans une redéfinition du professionnalisme, plus ou moins contrainte, plus ou moins acceptée et plus ou moins porteuse de danger pour l'autonomie professionnelle et, plus largement, pour la condition enseignante.

5. Conclusion

Nous avons cherché à mettre en lumière la manière dont les enseignants français de l'école primaire publique réagissent aux politiques de performance et de responsabilisation à travers la mise en œuvre des dispositifs institutionnels d'aide individualisée à la réussite des élèves et l'introduction d'évaluations standardisées des élèves par le ministère. L'analyse sociohistorique de la succession de ces dispositifs d'individualisation au sein de classes et en périphérie de celles-ci révèle globalement peu de modification effective des pratiques enseignantes. Dans une logique de régulation par responsabilisation «douce», où les responsables territoriaux agissent davantage comme des incitateurs à la mise en œuvre de ces dispositifs, les enseignants se livrent à des interprétations faiblement contrôlées des textes et à des estimations des difficultés de leurs élèves en fonction de leur contexte d'exercice.

La focalisation sur la réception par les enseignants de deux dispositifs, l'un à responsabilisation forte par les évaluations externes, l'autre à responsabilisation plus douce par l'attribution d'un moyen pédagogique, met à jour des dimensions éthiques et pédagogiques explicatives de l'évolution du professionnalisme des enseignants du primaire.

Le dispositif d'évaluation nationale des élèves est considéré par les enseignants comme une atteinte directe à leur professionnalisme tant au niveau individuel que collectif. Provenant d'agents externes à la profession, ils jugent comme de la méfiance ces évaluations qui, si elles mesurent les performances des élèves, n'en constituent pas moins une évaluation de l'efficacité de leur travail et de leur responsabilisation dans la réussite ou l'échec de leurs élèves. Le fait qu'elles soient rendues publiques est vécu comme une forme de déprofessionnalisation (Champy, 2012) à la fois par une dévaluation de leur professionnalité de praticien réflexif et par une remise en cause du contrat tacite de confiance entre les enseignants, leur hiérarchie et la société.

Parce que pédagogique et proche du professionnalisme «interne» des enseignants, l'introduction du dispositif attribuant aux écoles un maître supplémentaire ne provoque pas les mêmes réactions d'hostilité. Les analyses mettent au jour deux déclinaisons du professionnalisme enseignant : d'un côté, sous la forme traditionnelle de professionnalité attachée à l'autonomie pédagogique individuelle et pour lequel la reddition de résultats reste un asservissement des enseignants, d'un autre côté, sous la forme d'une professionnalité intégrant progressivement une certaine redevabilité par la reddition de comptes et considérant la responsabilisation comme moyen de développement professionnel collectif.

Dans un contexte où les comparaisons internationales (PISA notamment) mettent en relief les difficultés récurrentes du système éducatif français à réduire les inégalités sociales et à faire réussir tous les élèves (Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2016), les hauts responsables de l'Éducation nationale promeuvent un nouveau professionnalisme «externe» à la profession enseignante. Prônant, comme dans d'autres systèmes éducatifs nationaux, le travail collaboratif pour un changement des pratiques pédagogiques (Fullan, 2007), les mesures de responsabilisation mises en œuvre intègrent instrument externalisé d'évaluation et dispositifs ciblés sur les élèves repérés en difficulté. Plus que les convictions ancrées des enseignants ou la perpétuation des valeurs corporatives, nos analyses montrent que ce sont les contextes locaux qui rendent compte de la variabilité des effets de ces mesures sur le professionnalisme enseignant. Dans une logique de régulation par responsabilisation «douce», une *accountability* subjective, comprise comme la redevabilité-reddition de comptes «acceptable/ée» et «souhaitable/ée» par les acteurs individuels ou collectifs, peut opérer. Variable d'un contexte d'école à un autre, elle est

fonction à la fois de la perception par les enseignants de leur autonomie professionnelle, notamment de la maîtrise de décision sur leurs pratiques pédagogiques que leur laisse l'usage des évaluations externes, mais également de l'action plus ou moins proactive du directeur de l'école et du responsable hiérarchique direct et, surtout, de l'alignement ou du niveau d'intégration et de cohérence de l'action de chacun des acteurs (Anderson, 2014).

Si nous nous sommes focalisés sur la réponse des enseignants français du primaire à la reddition de comptes envers l'institution, le développement des mesures de responsabilisation est également dirigé vers la reddition de comptes aux usagers. Les programmes d'aide personnalisée ou les temps spécifiques d'aide (aide personnalisée, activité pédagogique complémentaire, stage de remise à niveau) demandent à rendre compte aux parents non seulement des actions mises en place en faveur de leur enfant mais également des progrès réalisés par celui-ci. Articulés à d'autres instruments tels que le livret personnel de compétences et le projet d'école, ces outils constituent des dispositifs d'information forçant non seulement à des formes de transparence mais également à des formes de reddition de comptes vis-à-vis des usagers/citoyens (Ingram & Schneider, 2006). Force est de constater qu'une *accountability* subjective est déjà à l'œuvre en direction des familles. Sans doute faut-il voir là une reddition de comptes bien acceptée par les enseignants parce que tenant d'une rencontre singulière professeur-parents, fort différente d'une *accountability* envers la société au travers de résultats globaux désincarnés.

Références bibliographiques

- Aballéa, François (1997): "Décentralisation et transformation du travail social". *Sociétés et représentations*, 5, 39–49.
- Anderson, S. (2014): "L'individualisme de l'enseignant à l'ère de l'*accountability*". *Education comparée*. 11, 187–214.
- Becker, Howard Saul (1952): "Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship". *Journal of Educational Sociology*, 25 (8), 451–465.
- Berrebi-Hoffmann, Isabelle (2010): "Évaluation et élitisme: d'une alliance à l'autre". *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CXXVIII/CXXIX, 79-90.
- Champy, Florent (2012). *La sociologie des professions*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Charles, Frédéric & Cibois, Philippe (2010): "L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée: retour sur une question controversée". *Sociétés contemporaines*, 77, 31–55.
- Carnoy, Martin; Elmore, Richard; Siskin, Leslie (2003). *The New Accountability: High Schools and High Stakes Tests*. New York: Roulledge Farmer.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* Dossier de synthèse. Paris: Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Duru-Bellat, Marie (2009). "Évaluation externe du système éducatif et ressenti des acteurs" in Lucie Mottier Lopez & M. Crahay (dir.). *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles, Paris: De Boeck.
- Dutercq, Yves(2005). *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes: PUR.

- Dutercq, Yves & Maroy Christian (2014): "Le développement des politiques d'*accountability* et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation: une perspective franco-canadienne". *Education comparée*, 11.
- Dutercq, Yves & Lanéelle, Xavière (2013): "La dispute autour des évaluations des élèves dans l'enseignement français du premier degré". *Sociologie*, 1 (4), 43–62.
- Dutercq, Yves & Maleyrot, E. (2016). *Le dispositif «Plus de maîtres que de classes»: un outil de transformation de l'école?* Note du CREN n°24, http://www.cren.univ-nantes.fr/67959790/0/fiche___pagelibre/&RH=CREN&RF=1333467903410
- Dutercq, Yves & Maleyrot, Eric (2017). "Le dispositif «Plus de maîtres que de classes»: un outil de responsabilisation et de remise en question du professionnalisme enseignant ?" in Yves Dutercq, & Christian Maroy (dir.). *Le travail et le professionnalisme enseignants face aux politiques de responsabilisation*. Bruxelles: De Boeck.
- Freidson, Eliot (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge (UK): Polity Press.
- Fullan, Michael (2007). *The new meaning of educational change*. New-York y Londres: Routledge.
- Geay, Bertrand (2010): "Les néo-enseignants face à l'utilitarisme". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 184, 72–89.
- Ingram, H & Schneider, A.L. (2006). "Policy Analysis for Democracy" in Michael Moran, Martin Rein, Robert E. Goodin (eds.). *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford: Oxford University Press.
- Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (2010). *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*. Rapport 2010-114. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- Maroy, Christian (2011): "Accountability et confiance dans l'institution scolaire". *Education comparée*, 5, 127–154.
- Maroy, Christian (2013): "L'école à l'épreuve de la performance: Les politiques de régulation par les résultats: trajectoires nationales, usages locaux". Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, Christian & Voisin, Annelise (2014): "Une typologie des politiques d'*accountability* en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation". *Education comparée*, 11, 31–57.
- Martuccelli, Danilo (2010): "Critique de la philosophie de l'évaluation". *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. CXXVIII/CXXIX, 27–52.
- Normand, Romuald (2005): "La mesure de l'école: de la tradition statistique à la modernité économétrique". *Éducation et Sociétés*, 16 (2), 209–226.
- Pons, Xavier (2010). *Évaluer l'action éducative*, Paris: PUF.
- Pons, Xavier (2014): "Le «pilotage par les résultats» en éducation en France: archéologie d'une formalisation administrative". *Education comparée*, 11, 59–81.
- Spillane, James P.; Reiser, B. & Gomez, L. (2006). "Policy implementation and cognition: The role of human, social & distributed cognition in framing policy implementation" in Meredith I. Honig (ed.). *New directions in Educational policy implementation: Confronting complexity*. New York: Suny Press.

Notes biographiques

Yves Dutercq est sociologue de l'éducation. Il est responsable du CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes, France) et est rédacteur en chef adjoint d'Education et sociétés, revue internationale de sociologie de l'éducation. Il travaille sur les transformations récentes de l'action publique en éducation.

Enric Maleyrot est maître de conférences en sciences de l'éducation au LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation) à l'université Paul Valéry Montpellier 3. Il travaille sur l'évolution de la fonction et de la professionnalité des acteurs de l'enseignement et de la formation.