DUTERCQ Yves & MAROY Christian (dir.).
*Professionalisme enseignant et politiques de
responsabilisation*

Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2017, 266 p.

Hugues Draelants

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/5379>

DOI : 10.4000/rfp.5379

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 mars 2017

Pagination : 111-115

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Hugues Draelants, « DUTERCQ Yves & MAROY Christian (dir.). *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 198 | 2017, mis en ligne le 31 mars 2017, consulté le 08 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/5379> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.5379>

Ce document a été généré automatiquement le 8 janvier 2022.

© tous droits réservés

DUTERCQ Yves & MAROY Christian (dir.). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*

Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2017, 266 p.

Hugues Draelants

RÉFÉRENCE

DUTERCQ Yves & MAROY Christian (dir.). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2017, 266 p.

- 1 Cet ouvrage collectif, dirigé par Yves Dutercq et Christian Maroy, part du constat de la croissance des politiques dites de « responsabilisation », c'est-à-dire de politiques visant à responsabiliser les enseignants par rapport à la réussite scolaire de leurs élèves. Selon eux, cette responsabilisation constitue une étape qui prolonge et renforce une tendance antérieure, celle de la « professionnalisation » des enseignants qui était déjà une manière de les rendre plus conscients de leur rôle, de les mobiliser et *in fine* de les amener à répondre de leurs actes en vue d'améliorer la qualité des apprentissages et de lutter contre l'échec scolaire.
- 2 La professionnalisation est donc une première manière de responsabiliser les enseignants, mais la responsabilisation passe également par la mise en place de standards ou référentiels de compétences. Un troisième levier identifié par Dutercq et Maroy implique une politique de rémunération des enseignants variable et liée aux performances, dépendante donc des résultats de leurs élèves tels que mesurés par des évaluations externes. Quatrièmement, ils mentionnent les politiques dites d'*accountability* (ou de « reddition de comptes »), qui évaluent et renvoient aux enseignants leurs résultats, avec à la clé des conséquences qui peuvent varier selon les modèles promus (des plus durs, qui visibilisent publiquement les résultats et impliquent des « enjeux forts » compte tenu de systèmes de sanction et de récompense

des enseignants, aux plus doux ou à « faibles enjeux », qui tablent sur « l'effet miroir » et la réflexivité des équipes pédagogiques). Ces politiques d'*accountability* sont les plus connues des politiques de responsabilisation mais elles ne sont, comme le montre ce livre, qu'une sous-catégorie de ces politiques. Dutercq et Maroy différencient en outre clairement « la relation de reddition de compte ou d'imputabilité de la seule "responsabilité" de nature normative (soit non formelle ou juridique), qu'il s'agisse d'une responsabilité morale, professionnelle ou civique » (p. 21).

- 3 Un des grands mérites de l'ouvrage, et de sa très bonne introduction, est ainsi de préciser et de clarifier un certain nombre de concepts complexes, comme ceux d'*accountability* et de responsabilisation, en soulignant ce qui les unit mais aussi ce qui les différencie. Les autres concepts clés mobilisés dans l'ouvrage sont ceux de profession et de professionnalisme. Dutercq et Maroy reprennent ici la perspective développée par Freidson dont l'approche, loin d'essentialiser les professions, met l'accent sur les processus de conquête et d'acquisition d'une certaine autonomie de la part d'un groupe professionnel. Le professionnalisme, qu'on peut définir comme « une forme d'organisation ou de coordination des activités de travail » (p. 23) spécifique, à côté de celles que sont la bureaucratie et le marché, en dépend ; il constitue en quelque sorte la résultante de cette autonomie professionnelle présentée comme multifacettes. Suivant ici Champy, les coordinateurs de l'ouvrage distinguent en effet trois dimensions de l'autonomie professionnelle : *l'autonomie de décision* qui concerne l'accès au travail et la définition du contenu des actes de travail, *l'autonomie de réflexion* qui renvoie aux choix des savoirs mobilisés en action et table sur la capacité des professionnels à juger en situation, *l'autonomie éthique* enfin, soit la « base normative à partir de laquelle les professionnels peuvent revendiquer une autonomie de jugement et une liberté d'action qui peut aller à l'encontre des prescriptions et volontés des dirigeants des organisations qui les emploient ou des autorités politiques ou encore des usagers au nom des fins dernières qu'ils servent (justice, vérité, culture, santé, éducation, etc.) » (p. 26).
- 4 Le projet du livre est donc d'étudier d'une part les effets des différents types de politiques de responsabilisation sur la profession enseignante et le professionnalisme des enseignants (et, secondairement, des chefs d'établissements). Autrement dit, l'émergence des politiques de responsabilisation a-t-elle des conséquences sur l'autonomie du groupe professionnel enseignant ? Les différents types d'autonomie sortent-ils renforcés de ces politiques ou au contraire diminués, à quels déplacements assiste-t-on en matière d'autonomie ? D'autre part, l'ouvrage s'intéresse à ce que ces politiques font au travail des enseignants mais aussi des directions. Plus spécifiquement, il interroge la perception que les enseignants ont de ces politiques et la manière dont ils y répondent, dont ils s'en saisissent ou pas (car ils les ignorent bien souvent ou se cantonnent à des adaptations superficielles). Ce sont ainsi les questions du (dé)couplage et des formes de résistance qui se mettent éventuellement en place dans les organisations scolaires que pose cet ouvrage.
- 5 Pour tenter d'y répondre, les deux coordinateurs se sont adjoints les services d'une quinzaine de contributeurs (14 exactement : 6 venant du Canada, 2 Suisses, 2 Brésiliens, 2 Français, 1 Espagnol, 1 Belge), et proposent un ensemble composé de dix chapitres auxquels viennent s'ajouter une longue introduction (20 p.) qui présente la problématique à la croisée de l'analyse des politiques éducatives et de la sociologie des professions et les distinctions conceptuelles déjà évoquées, ainsi qu'une conclusion

générale, plus courte (5 p.), qui revient sur les principaux résultats et apports en insistant sur les quelques constats communs qui se dégagent au final.

- 6 Les dix chapitres sont répartis dans deux parties. La première, intitulée « Les enseignants face aux politiques de reddition de comptes », comprend six chapitres. Les trois premiers portent sur la « gestion axée sur les résultats »¹ (GAR) au Québec, envisagée à partir de plusieurs entrées.
- 7 Le chapitre 1 (Maroy, Mathou & Vaillancourt) tente de saisir l'effet de la GAR sur l'autonomie de décision et de réflexion des enseignants. Il en ressort que ces deux formes d'autonomie sont réduites par la GAR mais, paradoxalement, sans que cela entraîne de vives protestations de leur part. Ce résultat *a priori* étonnant est notamment expliqué par les auteurs par le souci partagé parmi les enseignants de faire réussir leurs élèves et de rendre leurs pratiques plus efficaces. On pourrait ajouter – et les extraits d'entretiens présentés confortent cette interprétation complémentaire – que l'acceptation de cette politique par certains enseignants tient en ce qu'ils en voient l'utilité au quotidien (« plus les années passent, plus je vois : oui ça peut être utile »).
- 8 Le chapitre 2 (Lapointe & Brassard) documente comment les enseignants perçoivent et s'approprient la GAR, la mettent en œuvre dans leur école, ce qu'elle change dans leurs pratiques. Il confirme que la GAR est perçue par les enseignants comme une « contrainte à leur autonomie » mais relativise quelque peu le diagnostic du chapitre précédent puisqu'il montre que les enseignants concernés par ce dispositif sont en réalité minoritaires : « à part quelques exceptions, la pratique de la GAR ne semble pas avoir une grande influence sur le changement des pratiques d'enseignement » (p. 65). Les auteurs confirment que les enseignants adhèrent en partie aux visées de la GAR (réussite des élèves en particulier) mais leurs résultats font néanmoins montre d'une opinion globalement négative parmi les enseignants interrogés envers ce mode de gestion : « ils souscrivent peu ou pas à l'obligation de la reddition de comptes ». Au total, s'il est clair que les enseignants ne contestent pas ouvertement la GAR, des traces de contestation feutrée peuvent donc être observées mais domine surtout l'indifférence de la part de ceux, nombreux, non touchés.
- 9 Le chapitre 3 (Larouche & Savard) s'intéresse à l'impact de la GAR sur les enseignants mais de manière indirecte, en l'appréhendant à partir du point de vue des directions. Il confirme que l'absence de franche résistance des enseignants à la GAR n'est pas synonyme d'adhésion et de mobilisation. Au final, « selon l'avis des directions interrogées, un des impacts majeurs de l'implantation de la GAR est le développement du leadership pédagogique des directions générales et des directions d'écoles » (p. 85).
- 10 Trois autres chapitres composent cette première partie du livre. Le chapitre 4 (Oliveira & Jorge) est consacré à l'analyse de la gestion axée sur les résultats et à ses effets sur les enseignants mais au Brésil cette fois (dans l'État de Pernambuco). Ces nouvelles pratiques de gestion semblent avoir dans ce contexte des répercussions fortes sur le travail des enseignants et provoquer des changements importants, sans doute parce qu'ici l'État a introduit un système de bonus dans la rémunération des enseignants. La majorité des enseignants a le sentiment qu'on attend plus d'eux depuis l'introduction de ces politiques d'évaluation quant aux résultats des élèves et semble l'accepter. À tel point qu'une partie des enseignants intériorise ces nouvelles exigences : ils « deviennent eux-mêmes les principaux agents d'exigences quant aux résultats de leur travail » (p. 98). Ces derniers sont plus susceptibles que les autres enseignants de développer des problèmes de santé et moins nombreux à se syndiquer. Ce chapitre

montre donc que ces politiques de responsabilisation peuvent avoir des répercussions négatives sur la santé des enseignants mais aussi qu'elle contribue à « fragmenter l'organisation collective des travailleurs en instillant la concurrence entre eux et entre les écoles » (p. 100).

- 11 Le chapitre 5 (Rozenwajn) montre à partir d'une synthèse de la littérature des recherches empiriques sur les effets de l'évaluation externe que celle-ci rencontre rarement les objectifs qui lui sont assignés en raison d'adaptations stratégiques des acteurs de terrain pour améliorer leurs résultats : les pratiques frauduleuses, bien étudiées dans le contexte américain, sont évoquées ; le recours aux vices de procédure est une autre manière stratégique employée pour éviter une diminution de la moyenne de la classe ou de l'établissement tout en restant dans les règles. Enfin, une troisième pratique recensée qui permet de « gonfler les scores » des élèves aux épreuves standardisées a trait à « la gestion stratégique de l'hétérogénéité de la classe » (p. 111). La dérive bien connue du *teaching to the test*, c'est-à-dire de l'alignement des enseignements sur les contenus évalués, est également mentionnée. Ces comportements sont observés essentiellement dans les contextes marqués par des dispositifs d'évaluations externes à forts enjeux. Dans les systèmes où dominent les politiques de responsabilisation douce, « le constat le plus récurrent semble être celui de la faible utilisation des résultats issus des épreuves externes par les enseignants » (p. 113). L'effet miroir espéré semble plutôt un miroir aux alouettes.
- 12 Le dernier chapitre de la première partie, le chapitre 6 (Yerly), s'intéresse aux effets des dispositifs d'évaluation externe et de responsabilisation douce sur les enseignants en présentant les résultats d'une recherche menée sur le sujet dans le canton de Fribourg. Dans une perspective théorique nourrie notamment des travaux de Coburn, l'auteur rappelle et souligne l'importance de la réception pour comprendre les effets d'une politique : « la congruence entre effets attendus par les autorités et pratiques dans les classes dépend surtout de la réception des dispositifs sur le terrain » (p. 135). Tout en s'accordant là-dessus, on peut regretter que ce chapitre ne pousse pas plus loin la réflexion sur la manière dont les caractéristiques des dispositifs d'évaluation externe conditionnent les perceptions et attitudes des praticiens envers l'évaluation externe, car ces constructions subjectives ne sont vraisemblablement pas indépendantes des caractéristiques objectives des épreuves.
- 13 La seconde partie, titrée « Professionnalité enseignante et responsabilisation », plus courte, compte quatre chapitres. Le premier d'entre eux (chapitre 7, Malet) analyse, de manière critique, l'injonction au développement professionnel adressée aux enseignants à partir d'une perspective internationale et comparatiste. Il revient sur l'association problématique dans ces politiques entre professionnalisation et reddition de comptes et suggère qu'il existe une grande variété de situations en fonction des contextes nationaux qui interdisent de conclure de façon définitive sur l'évolution de la profession enseignante. Toutefois, lorsque le développement professionnel tend à être mis au service de l'imputabilité plutôt que de la réussite professionnelle, il est clair qu'une telle évolution n'est pas favorable à l'autonomie de la profession enseignante qui, globalement, peine encore à s'imposer comme une profession reconnue, de sorte que le concept de « semi-profession » se généralise dans la littérature pour la caractériser.
- 14 Le deuxième chapitre (chapitre 8, Dutercq & Maleyrot) présente une enquête consacrée à une mesure emblématique de la politique récente de la rénovation de l'enseignement

primaire en France : le dispositif « plus de maîtres que de classes », analysé comme « un outil de responsabilisation et de remise en question du professionnalisme enseignant » (p. 159). La comparaison de sa mise en œuvre dans trois écoles contrastées montre que celle-ci dépend en bonne part de l'attitude adoptée par le directeur « qui joue un rôle d'impulsion et d'animation auprès des enseignants pour que le dispositif fonctionne de façon la plus efficace possible » (p. 170). La mobilisation du directeur permettrait en outre de faciliter l'émergence d'un professionnalisme revisité et plus collectif au service de la réussite des élèves. Lorsque le directeur ne s'engage pas dans le dispositif, on assiste au contraire à un découplage entre les façons de faire constatées sur le terrain et les objectifs poursuivis. Le dispositif est détourné de ses intentions premières et il tend à être compris par les enseignants « comme une injonction qui vient heurter les convictions et les manières habituelles d'enseigner » (p. 174), renforçant ainsi la forme traditionnelle et individuelle du professionnalisme.

- 15 Le troisième chapitre de la seconde partie (chapitre 9, Venegas) s'intéresse au cas de l'Andalousie et discute du lien entre les politiques de responsabilisation et le travail d'orientation des enseignants tel que défini dans la loi espagnole suite aux réformes éducatives de ces dernières années. Le système d'évaluation externe et de reddition des comptes est censé responsabiliser les enseignants en matière d'orientation et modifier la manière dont ils sélectionnent et orientent leurs élèves compte tenu de leurs résultats. Les analyses présentées dans ce chapitre (qui reposent sur une base empirique fort mince : un *focus group* de trois heures avec 7 enseignants) révèlent que si les enseignants estiment que l'orientation relève bien de leur professionnalisme, ils remettent en question la manière dont leur travail d'orientation est conçu dans la loi, dans la mesure où elle ne tient pas compte de leurs réalités et de la diversité des contextes scolaires et des inégalités entre ceux-ci et où elle repose sur des tests standardisés jugés peu pertinents pour les mêmes raisons.
- 16 Enfin, le dernier texte de cette partie (chapitre 10, Perrenoud) présente le point de vue d'un formateur qui aborde la question de l'harmonisation des moyens d'enseignement dans la formation au métier d'enseignant en Suisse romande. Interrogeant le succès de la gouvernance par les nombres et par les instruments, il dénonce une croyance qui fait prévaloir ceux-ci face à « la compétence et à la sagacité de personnes formées » (p. 217) et milite pour « poser sociologiquement le problème des instruments avec les futurs enseignants, pour en induire une intelligence et une “utilisation lucide” et pour chercher à les rendre plus “transparents” [...] plutôt que de les responsabiliser de façon injonctive et paternaliste » (p. 217).
- 17 Au final, Dutercq et Maroy nous proposent là un ouvrage roboratif, comprenant des contributions de qualité et qui présente un propos cohérent et nuancé. On assiste en outre tout au long du livre à un vrai dialogue entre les articles et à une progression de la réflexion. Il faut donc saluer le travail éditorial.
- 18 Je formulerai néanmoins deux bémols, qui renvoient à deux critiques externes. Si les études de cas rassemblées sont menées dans des contextes très divers, on peut regretter que tous les cas présentés dans l'ouvrage concernent l'*accountability* douce, car la distinction entre les politiques de responsabilisation dites « à faibles enjeux » et celles « à forts enjeux » est habituellement présentée dans la littérature comme clé pour appréhender l'effet de ces politiques. Un vrai travail comparatif, qui dépasse le projet annoncé dans cet ouvrage, aurait nécessité d'inclure des pays dans lesquels existent des formes de reddition de compte plus dures, que l'on trouve notamment aux

États-Unis, en Angleterre et au Chili. Les auteurs le reconnaissent eux-mêmes en conclusion. Cela aurait sans doute conduit à relativiser davantage un des principaux enseignements transversaux, celui du maintien du découplage (voir p. 222).

- 19 Ma deuxième remarque concerne à nouveau ce que l'on ne trouvera pas dans ce livre. En focalisant spécifiquement sur les conséquences des politiques de responsabilisation sur les enseignants en tant que groupe professionnel, l'ouvrage, très pointu, tend à perdre de vue la question des effets de ces politiques sur les élèves. L'autonomie professionnelle des enseignants n'est pas une fin en soi mais un moyen pour favoriser la réussite des élèves et progresser dans la voie de la démocratisation scolaire. Or n'est-ce pas aussi ce qui est visé par ces politiques ? Le lecteur qui voudrait savoir que retenir de ces politiques sur la réduction des inégalités entre élèves, sur l'amélioration des apprentissages restera sur sa faim.
-

NOTES

1. Cette politique de gestion axée sur les résultats, adoptée en 2000, signifie en pratique que les commissions scolaires, organismes qui chapeautent les établissements sur le territoire de la province, se sont dotées d'outils de mesure, d'indicateurs et de *benchmarks* pour suivre les résultats et les cheminements scolaires des élèves afin de monitorer l'efficacité des établissements scolaires qu'elles gèrent. Ces résultats sont ensuite rapportés aux objectifs et cibles définis et contractualisés dans des conventions de partenariat entre le ministère et chaque commission scolaire.

AUTEURS

HUGUES DRAELANTS

Université catholique de Louvain