Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 34 (2012)

Heft: 1

Artikel: Les politiques d'accountability au service de la confiance dans l'institution scolaire et les enseignants?

Autor: Maroy, Christian

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786583

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Les politiques d'*accountability* au service de la confiance dans l'institution scolaire et les enseignants?

Christian Maroy

*Dans quelle mesure la montée de l'*accountability *en éducation est-elle significative d'un déclin de la confiance de l'État et des usagers dans l'École? N'est-elle pas également symptomatique d'une perte de confiance à l'égard des enseignants et de leur professionnalisme? Nous traiterons ces questions en proposant une réflexion à partir des théories de la confiance en sciences sociales. Nous distinguerons les théories qui s'interrogent sur les conditions de confiance dans les transactions économiques et celles qui thématisent la confiance «politique» dans les institutions. Nous argumentons que les dispositifs d'*accountability *tendent surtout à réduire l'incertitude des clients/managers quant aux risques d'opportunisme et d'opacité des opérateurs scolaires. Il s'agit de favoriser la bonne marche «du marché» ou de «l'organisation productive» scolaire, au risque d'une perte d'autonomie professionnelle des enseignants et sans pour autant que l'École ne redevienne une institution politique «digne de confiance».*

En éducation, l'*accountability* tend à être synonyme de nouvelles formes de régulation basées sur les résultats, qui tendent à se substituer ou à se superposer aux régulations bureaucratico-professionnelles prévalant jusqu'ici (Maroy, 2008). Elles impliquent d'un côté des dispositifs d'évaluation des performances des établissements scolaires, référés à certains objectifs curriculaires, de l'autre des mécanismes de sanction positive et négative, supposés favoriser des processus d'ajustement et de correction des pratiques et fonctionnements des établissements en vue d'améliorer leurs résultats.

La montée de ces nouvelles formes de «reddition de compte» mérite d'être mise en relation avec le thème de la confiance. Dans quelle mesure la montée de l'*accountability* et du *testing* en éducation est-elle synonyme d'un déclin de la confiance de l'État, des administrateurs scolaires et des usagers de l'école dans la capacité des organisations scolaires à remplir correctement leurs missions? En particulier, n'est-elle pas symptomatique d'une perte de confiance à l'égard des enseignants, de leur professionnalisme et de leur engagement dans leur fonction? Simultanément, les nouveaux dispositifs d'*accountability* ne contribuent-ils pas à

ISSN 1424-3946, Academic Press Fribourg

transformer l'institution politique de l'école en une organisation productive, alors même que la notion d'*accountability* s'origine au départ dans un registre institutionnel et politique?

Nous traiterons ces questions en proposant une réflexion théorique. Nous commencerons par présenter le caractère polysémique de la notion *d'accountability*. Nous développerons ensuite quelques-unes des idées-clés des théories de la confiance en sciences sociales. Nous distinguerons les théories qui s'interrogent sur les conditions de confiance dans les transactions économiques et celles qui thématisent la confiance politique des citoyens dans les institutions. Dans une dernière partie, nous discuterons les effets potentiels, directs et indirects, de la mise en place d'outils d'évaluation sur la confiance à l'égard des enseignants et de l'école, mais aussi sur la confiance et l'engagement des enseignants à l'égard du système scolaire ou des établissements qui les emploient. Nous argumentons l'hypothèse que ces dispositifs tendent surtout à réduire l'incertitude et l'opacité des clients/managers en vue de favoriser la bonne marche du marché ou de l'organisation productive scolaire, mais au risque d'une perte d'autonomie professionnelle des enseignants, sans pour autant que l'École ne redevienne une institution politique digne de confiance.

L'*accountability*, une notion nomade et polysémique

La notion d'*accountability*, traduite de façon diverse par les notions de «responsabilisation», «d'imputabilité», de «reddition de comptes», a des sens variables selon les contextes sociaux ou discursifs dans lesquels elle s'inscrit. Ainsi, en sciences politiques, elle désigne la responsabilité politique des élus et des gouvernements face à leurs électeurs qui doivent rendre compte de leur action politique et sont susceptibles de ne pas être réélus.

Cette conception traditionnelle de la responsabilité politique a évolué. Avec le développement des nouvelles formes de gouvernance promues par le *New Public Management*, des mécanismes de compétition et de choix, des dispositifs d'information forçant des formes de transparence, la promotion du *benchmarking*, des *best practices* sont considérées comme de nouvelles formes de régulation permettant d'améliorer la reddition de comptes des agents d'un secteur d'activités financé publiquement vis-à-vis des contribuables/citoyens (Ingram & Schneider, 2006, p. 182).

En éducation, la notion d'*accountability* a surtout été utilisée dans la littérature américaine (Harris & Herrington, 2006) et se diffuse à présent dans l'univers linguistique francophone. Broadfoot (2000) considère l'*accountability* comme un processus en deux étapes. D'abord «il s'agit de l'identification et de la mesure des performances du système éducatif par rapport à des objectifs préalablement fixés. Deuxièmement, il s'agit d'une réponse apportée par des institu-

tions éducatives, grâce à des mécanismes de contrôle destinés à repérer tout écart entre les objectifs et les résultats» (p. 44). En éducation, la notion d'*accountability* tend donc à devenir pratiquement synonyme de dispositifs d'évaluation externe (des acquis d'élèves ou des pratiques éducatives des établissements) assorti d'enjeux plus ou moins forts et contraignants pour les équipes éducatives et les établissements scolaires. Elle repose sur des instruments de régulation basés davantage sur la *connaissance* que sur la *règle* ou sur *l'argent* (soit des incitants financiers). C'est pourquoi, ces dispositifs d'*accountability* participent de ce que nous avons appellé par ailleurs un régime de régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement (Maroy, 2008).

Limites et effets d'une régulation par les résultats/connaissances

Toute une littérature s'est développée pour analyser les conséquences voulues et non voulues associées à la mise en place des instruments d'*accountability* (voir par ex. Dupriez & Mons, 2011; Lee, 2008; Mons, 2009; Ravitch, 2010). En particulier, plusieurs auteurs mettent en évidence les risques de perte de professionnalisme enseignant[1] générés par ces dispositifs d'*accountability* (Ball, 2003; Maroy, 2009). D'un côté, le professionnalisme pourrait être touché dans la mesure où l'autonomie de décision des enseignants est affectée (notamment dans le cas où leur latitude de choix par rapport aux matières à enseigner ou à leurs pratiques pédagogiques est réduite); d'un autre côté, la mise en place de ces outils d'*accountability* pourrait aller de pair avec la montée d'un soupçon accru quant à leurs qualités professionnelles. Ainsi, la confiance à priori dans leurs qualités professionnelles devrait être confirmées par les résultats de leurs élèves. C'est ainsi un soupçon sur leur compétence technique et même sur leur engagement dans le métier qui se fait jour. Les compétences techniques se doivent en particulier d'être améliorées lorsque les résultats moyens des élèves de la classe de l'enseignant, ou ceux de son établissement sont inférieurs à ceux d'autres enseignants confrontés aux mêmes élèves. Les capacités morales des enseignants telles que la capacité d'innovation, de se remettre en question, de considérer positivement le changement comme une opportunité, leur capacité à travailler en équipe ou leur engagement moral vers des idéaux d'égalité des résultats pourront ainsi être des critères d'évaluation des audits d'établissements. Il y a donc une méfiance qui se dégage à l'égard des propriétés morales des enseignants alors qu'il est loin d'être empiriquement vérifié qu'elles leur manquent, au moins sur un plan déclaratif (voir Maroy, 2004).

Nous voudrions donc davantage discuter les incidences de la régulation par l'*accountability* du point de vue de la confiance. Les craintes mentionnées ci-dessus sont-elles justifiées? Pour ce faire, nous allons d'abord développer brièvement trois approches théoriques de la confiance avant de raisonner à partir

de quelques hypothèses sur les effets potentiellement différenciés de différents régimes d'*accountability*.

Les théories de la confiance

Les théories de la confiance se sont fortement développées au cours des deux dernières décennies, tant en sciences politique et en sociologie qu'en sciences économiques (Karpik, 1996, 1998; Offe, 1999; Quéré, 2005)[2]. Trois grandes approches théoriques coexistent: la première thématise la confiance «particulière» entre deux acteurs en relation, la seconde la «confiance généralisée» alors qu'une approche théorique intermédiaire tente d'appréhender la «confiance politique» dans les institutions.

Dans le premier type d'approche théorique, la confiance est envisagée comme un phénomène relationnel et contextualisé. La confiance se construit dans une relation et est «limitée». A fait confiance à B sur la question Q dans le contexte C. Dans ce cadre, il s'agit de comprendre pourquoi, pour quelles raisons A fait confiance à B. La théorie qui tend à s'imposer aujourd'hui est d'origine économique, formulée notamment par Hardin. «Pour Hardin (2006), en effet, je te fais confiance parce que je crois qu'il est dans ton intérêt sur une question donnée de prendre en compte mes intérêts dans ton action: parce que tu attaches du prix à la poursuite de notre relation, tu auras à cœur tes propres intérêts lorsque tu prendras en compte les miens» (Hardin, 2006, cité par Laurent, 2009, p. 9). Dans cette logique, la confiance est souvent mutuelle et réciproque et la confiance des partenaires se renforce mutuellement. Williamson (1993, cité par Laurent, 2009) partage une telle approche de la confiance comme «intérêt bien compris» lorsqu'il avance que la confiance est «stratégique», à la fois rationnelle et relationnelle. Par exemple, un voisin fermier A vient aider un second fermier B dont les machines sont tombées en panne, alors que la récolte risque d'être perdue en raison d'un orage menaçant. Après avoir rendu son service, le voisin ne demande rien d'autre que le prix de l'essence comme dédommagement et il fait donc confiance qu'en cas de besoin, B vienne à son tour lui rendre ce service. La confiance dans cette vision est donc un jugement sur la fiabilité de l'autre qui résulte d'un calcul stratégique, prenant en compte des intérêts de moyen terme. Néanmoins, pour Williamson et les économistes, cette conception est importante pragmatiquement dans la vie économique courante car la fiabilité des contractants (la confiance) permettrait d'éliminer deux risques souvent présents dans la relation contractuelle de marché: le risque de l'opacité (soit l'incertitude sur la qualité du service ou le bien qu'on achète, due à une asymétrie de l'information entre vendeur et acheteur à ce sujet), et d'autre part, le risque d'opportunisme, soit le risque qu'une fois le contrat signé, il ne soit pas vraiment honoré de façon satisfaisante.

A l'opposé des théories de la confiance limitée, les théories de la «confiance généralisée» avancent que la confiance est «un acte de foi reposant sur une dispo-

sition culturelle qui incline à la bienveillance envers un autre anonyme» (Laurent, 2009, p. 8). La confiance devient désintéressée et généralisée alors que dans la première conception elle était intéressée et particulière. «Pour Uslaner (2002), la confiance n'est pas 'stratégique': elle est de nature morale et, qui plus est, elle est héritée et transmise par socialisation et non acquise par l'expérience» (Uslaner, cité par Laurent, 2009, p. 10). On fait l'hypothèse que «dans certains contextes, sous l'empire de certaines règles sociales, de certaines institutions, tous les individus sans exception seront fiables». Ainsi, certaines communautés de langue, d'origine ou de sang pourraient connaître une telle confiance. Selon Laurent, il est abusif dans un tel cas de parler de confiance «généralisée» car une communauté n'est pas universelle.

Un troisième type de théorie, intermédiaire, tend à avancer que la confiance entre les individus est médiatisée par des institutions sociales (Offe, 1999) et des «dispositifs de confiance» (Karpik, 1996). Pour Offe, la confiance «politique» dans les institutions médiatise la confiance entre les citoyens. Ainsi, il avance qu'il peut exister une confiance entre des concitoyens, alors qu'ils ne se connaissent pas par expérience (ce qui est fréquent dans nos sociétés modernes, complexes et différenciées) et qu'ils ne partagent pas des indices visibles permettant de se reconnaître comme membre d'une même communauté (de langue ou d'origine par ex.). Une confiance «dans des dispositions à coopérer» s'exerce à l'égard non pas de personnes, mais d'autres citoyens soumis aux mêmes lois, en référence à un espace politique commun. De quoi dépend-t-elle selon Offe? Essentiellement de deux mécanismes institutionnels: une «plausibilité morale» ou «une qualité substantielle sur le plan normatif» des institutions qui favorisent leur légitimité et l'adhésion des citoyens à cette normativité d'une part et, d'autre part, le fait que les institutions rendent probables la conformité de tout un chacun aux lois qu'elles édictent. La plausibilité morale implique qu'une «institution comporte, incorporée en elle, des idées normatives, un esprit, un *ethos,* etc. qui justifient les règles et les contraintes, leur donnent sens et font qu'on s'y soumet: elle représente des valeurs» (Offe, 1999, cité et traduit par Quéré, 2005, p. 200)[3]. Si une institution développe des pratiques qui s'originent et incarnent ces valeurs, si elle est capable de «faire connaître son idée directrice, de l'expliciter, et de la justifier par l'argumentation» (p. 201), l'institution tendra à produire des liens de confiance entre citoyens, elle tendra à faire sens non seulement pour moi, mais je pourrai supposer que les autres partagent aussi mon engagement en leur faveur. Par exemple, on s'en remettra aux institutions judiciaires pour régler ses conflits civils ou commerciaux plutôt que de faire justice par soi-même et on fera confiance à priori dans le bon fonctionnement des administrations publiques, en écartant un risque de corruption généralisée.

Mais, ajoute Quéré, il faudra pour ce faire que l'institution rende ses fonctionnements suffisamment «crédibles», notamment en acceptant une forme *d'accountability*: elle doit accepter de rendre des comptes, elle doit être capable de se justifier auprès de ses mandants ou des citoyens. Autrement dit, elle doit

accepter une forme de contrôle et de critique, même si la notion de confiance est contradictoire avec un contrôle tatillon, permanent. Bref, il faut des dispositifs de confiance qui «donne aux citoyens des garanties, les incitant à s'en remettre aux institutions pour la réalisation du bien public. Ces garanties ne sont pas seulement celles des lois. Elles sont aussi fournies par la 'publicité' des institutions» (Quéré, 2005, p. 204).

Cela signifie donc que pour qu'on puisse avoir confiance dans une institution, pour que par exemple l'École soit digne de confiance non seulement aux yeux des parents/élèves (soit ses bénéficiaires/partenaires/usagers qui la financent par ailleurs comme citoyens contribuables) mais aussi de ses professionnels/employés, il faut qu'elle ne trahisse pas son idée directive, son ou ses principes normatifs centraux dans son fonctionnement quotidien. Pour que l'opacité et l'incertitude sur ces plans soient levées, il faut que «des dispositifs qui œuvrent non seulement à l'information, mais aussi à l'enquête, à la critique et à la discussion publiques» (Quéré, 2005, p. 210) soient mises en place. Ainsi par exemple, s'agissant des institutions politiques, le rôle des médias mais aussi des institutions judiciaires est capital (voir à ce sujet Offe, 1999). Il faut donc mettre en place des dispositifs de confiance; la confiance dans les institutions suppose de pouvoir neutraliser une méfiance salutaire et même nécessaire de la part des citoyens. Il faut «donner aux citoyens des garanties les incitant à s'en remettre aux institutions pour la mise en œuvre des valeurs de vérité et de justice dans la poursuite du bien commun» (Quéré, 2005, p. 209).

On peut à présent se demander si les dispositifs mis en place par les politiques de régulation par les résultats sont susceptibles de construire d'une part la confiance du *citoyen parent* dans l'institution scolaire, perçue comme institution politique, vecteur de socialisation des êtres sociaux d'un État-nation, d'autre part de construire la confiance des usagers dans les organisations scolaires spécifiques et enfin de construire la confiance des administrateurs scolaires dans les enseignants qui prestent les services.

Accountability et confiance

Nous voudrions donc revenir aux questions posées plus haut, à propos des incidences du développement de dispositifs d'*accountability* sur la confiance à l'égard du système scolaire et de ses agents. En fait, la discussion des théories de la confiance nous a permis de distinguer des réflexions théoriques qui prennent surtout pour objet la confiance dans les transactions économiques (Hardin, Williamson, mais aussi Karpik) et d'autres qui traitent de la confiance politique dans les institutions (Offe, Quéré notamment). Or justement, de ce point de vue, on peut avancer que le système scolaire présente le cas intéressant d'être une *institution politique* qui tend progressivement à être considéré comme un *système de production scolaire*.

Nous pouvons en effet faire l'hypothèse que les politiques scolaires sont confrontées à un changement de paradigme scolaire (voir à ce sujet Maroy & Mangez, 2011). Autrement dit, le système scolaire est de moins en moins perçu comme une institution au service de fonctions de socialisation importantes pour des collectivités clairement identifiées (État-nation, société catholique, société laïque) mais comme une organisation orientée vers la production de compétences individuelles et de titres scolaires qui les certifient, compétences et titres utiles pour une insertion sociale et professionnelle[4]. Ce système, il convient dès lors de le piloter de la façon la plus efficace possible. Les politiques comme les acteurs de base du système scolaire tendraient donc à penser le système scolaire non plus dans les termes du droit et de la sociologie (comme étant une institution, voir Durkheim, 2006 (1e éd.1922) mais dans les termes de la théorie systémique des organisations (l'école comme système de transformation d'*inputs* en *outputs*) et de l'économie (fonction de production du capital humain). C'est ce système de production scolaire dont il faut améliorer l'efficacité en promouvant de nouveaux modes de régulation basés sur les résultats, par des dispositifs d'*accountability*.

Or il est frappant de constater que les nouveaux modes de régulation de l'école peuvent être considérés comme la mise en place de nouveaux dispositifs de confiance, visant surtout à neutraliser la défiance de clients et de gestionnaires à l'égard des professionnels de l'école. Autrement dit, les dispositifs de confiance naissants visent plutôt à neutraliser les risques d'opacité et d'opportunisme apparaissant dans les transactions autour du bien éducation, plutôt qu'à neutraliser les risques d'opportunisme ou d'opacité dans le cadre du fonctionnement d'une institution publique centrale, celle de l'école comme instance publique de socialisation, contribuant à constituer une communauté de citoyens et devant être orientés par certaines valeurs de référence, comme la vérité et la justice.

Les dispositifs pour assurer une confiance politique dans l'institution scolaire tendent à faiblir, car on peut avancer que les «idées directrices de référence» tendent à se pluraliser et à ne plus faire consensus (Derouet, 1992; Dubet, 2002). Le recours à l'égalité de traitement et à un idéal de promotion sociale méritocratique ne sont plus considérés comme le socle normatif indiscuté assurant la justice scolaire, notamment depuis que la sociologie de l'éducation des années 60/70 les a questionnés. Depuis lors, la logique directrice de l'école est sujette à des tensions normatives entre différentes conceptions de la justice; par ailleurs, le contenu même des contenus scolaires à transmettre aux nouvelles générations fait débat, opposant notamment ceux qui soutiennent l'idéal de «vérité» comme valeur fondatrice de la sélection des savoirs et programmes scolaires à ceux qui défendent une logique de «pertinence» et d'utilité.

Et de fait, les nouveaux dispositifs de confiance mis en place par un système d'*accountability* gouvernemental tendent davantage à gérer les risques d'opacité et d'opportunisme dans des transactions locales entre usagers et prestataires de service scolaire d'une part, entre administrateurs et employés (professionnels) du

système de l'autre. Il s'agit d'une part d'augmenter la transparence des *usagers clients* sur l'offre éducative (on connaît mieux la qualité effective du service offert), d'autre part, de rassurer les mêmes acteurs contre les risques d'opportunisme de la part des enseignants et plus largement de l'ensemble des acteurs de l'établissement scolaire. Pour reprendre le vocabulaire de Karpik (1996), il s'agirait en fait de diversifier les dispositifs de jugement susceptibles de fonder la fiabilité des partenaires[5].

Le jugement de la qualité de l'école pour les parents était fondé antérieurement sur des dispositifs de jugement personnel (appel à des réseaux d'interconnaissance, à des anciens de l'école, à des rencontres interpersonnelles avec l'équipe éducative lors de portes ouvertes, etc.); à présent, le jugement sur l'école peut aussi reposer sur des dispositifs impersonnels: un palmarès de résultats d'établissements ou un rapport d'inspection, ce dernier jouant en fait le rôle de «guide»[6]. Ainsi, les dispositifs d'*accountability* peuvent être mobilisés pour diminuer l'opacité du service offert, au bénéfice des usagers de l'école mais aussi des administrateurs du système scolaire.

Par ailleurs, pour juger de l'engagement des professeurs dans leur métier, pour juger de leur professionnalisme et de leur compétence et ainsi éviter tout risque d'opportunisme dans la relation d'emploi, les dispositifs d'*accountability* constituent également des dispositifs de confiance nouveaux qui se surajoutent aux dispositifs existants. Ainsi, les enseignants étaient et sont toujours jugés par leur direction d'établissements dans le cadre de relations interpersonnelles (par ex. sur base du jugement du directeur quant à leur implication dans l'école et dans leur métier), ou sur base d'épreuves standardisées (visites individuelles d'inspecteur). De plus, l'organisation formelle de la profession enseignante par l'État et les organisations de salariés ou d'employeurs (formation initiale, titres d'enseignement requis, organisation des promotions, passage au statut permanent, etc.) pouvait constituer un dispositif impersonnel supposé construire la confiance sur le professionnalisme enseignant.

De surcroît, des normes éthiques étaient en vigueur dans les relations horizontales entre «pairs» au sein des équipes éducatives et dans les relations entre directions locales et enseignants. Les sociologues néo-institutionnalistes ont montré en effet que, avant l'*accountability*, les établissements scolaires pouvaient être considérés comme des organisations où les structures formelles étaient largement découplées de l'activité réelle du travail des enseignants en classe (Meyer & Rowan, 1983; Meyer, Scott & Deal, 1983). Ce découplage allait de pair avec une coordination interne du travail de faible intensité (*loosely coupled system*) et un système d'attentes normatives réciproques entre professionnels, attentes qui reposaient essentiellement sur ce que Meyer et Rowan appellent une «logique de confiance». La situation de découplage en effet permet de minimiser les contrôles à l'égard des enseignants et de s'assurer aussi de leur loyauté. L'ensemble du corps professoral est crédité d'un à priori favorable selon lequel il preste un travail de qualité, ce qui tend à engendrer un engagement et une

loyauté de la part des professeurs dans la mesure où l'octroi de confiance s'accompagne d'une obligation de réciprocité, d'une attente normative d'être à la hauteur de la confiance octroyée. Cette croyance auto-entretenue est protégée par l'ensemble des acteurs, grâce et au prix de plusieurs règles du jeu locales visant à ne pas remettre en cause cette confiance mutuelle: normes d'évitement de conflit, de discrétion à l'égard des activités des autres, de minimisation des incidents s'ils surviennent. Pour les néo-institutionnalistes, ces conventions locales ont le grand avantage de diminuer l'opportunisme enseignant par la mise en place de normes locales. A l'inverse, une augmentation du contrôle n'irait pas forcément de pair avec un renforcement de la qualité de l'enseignement, dans la mesure où elle générerait de nombreuses incertitudes et entraînerait probablement une diminution de la confiance des enseignants dans le système.

Or, la mise en place des dispositifs d'*accountability* vise à réaligner les pratiques des enseignants notamment, par rapport à des prescriptions formelles de l'organisation, par rapport aux standards de résultats attendus ou aux prescriptions relatives au travail pédagogique dans les classes, à la coopération entre enseignants, etc. Dorénavant, il s'agit de savoir si les pratiques des enseignants ou de l'établissement rencontrent les standards attendus; de plus, les audits de fonctionnement tendent à vérifier s'il y a ou non écart entre les activités menées dans l'école par rapport à l'état des connaissances sur la «pédagogie efficace» ou le «modèle d'établissement» efficace. L'*accountability* devrait permettre de rassurer l'administrateur scolaire (et indirectement les parents) que les enseignants font bien preuve des compétences ou de l'engagement attendu pour produire les résultats visés. Bref, elle devrait permettre d'éviter l'opportunisme enseignant qui lui fait poursuivre son propre intérêt plutôt que celui de l'élève (par ex. ne pas se former suffisamment, ne pas remettre en cause ses pratiques établies, privilégier l'impératif de discrétion interne à l'école au lieu de collaborer avec d'autres, etc.).

Autrement dit, le professionnalisme enseignant est à présent mis à l'épreuve à partir des résultats des élèves d'une classe ou d'un établissement. Si les résultats sont bons au regard des standards attendus, le professionnalisme ne sera pas mis en cause alors qu'ils seront mis en question dans le cas contraire. L'introduction d'évaluation des résultats déstabilise donc d'entrée de jeu un système d'attentes réciproques et une culture locale poussant à l'implication. Par ailleurs, et surtout, l'*accountability* déstabilise le principe de discrétion qui empêche de comparer l'efficacité et l'implication pédagogique de chacun dans les résultats de l'établissement éducatif dans son ensemble. A l'opposé avec la mise en place de dispositifs d'*accountability*, le collègue ou les élèves, dont les comportements en classe risquent d'affecter les résultats de l'établissement pourraient être pointés du doigt et stigmatisés, ce qui peut engendrer une augmentation des tensions internes. En tous les cas, les normes de bonne entente risquent d'être mises à mal.

Cela pourrait être considéré comme un moindre mal, si justement les nouveaux dispositifs conduisaient à davantage de professionnalisme sur le plan

de l'expertise enseignante d'une part et, d'autre part, à davantage de travail de coopération collective et d'engagement individuel face aux problèmes à résoudre et aux tâches et défis à affronter. Or, rien n'est moins sûr. On peut se demander si ces politiques d'*accountability* et les nouveaux dispositifs de confiance mis en place ne sont pas contre-productifs du point de vue même de la qualité recherchée des organisations scolaires, si l'on pense que professionnalisme et engagement sont des facteurs fondamentaux de qualité scolaire en raison des particularités de la tâche éducative à mener.

En effet, une forte «expertise» et une autonomie de réflexion, caractéristiques de tout professionnalisme (voir à ce sujet Champy, 2009; Freidson, 2001), sont nécessaires dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement. Ce sont là en effet des tâches complexes, incertaines, soumises à une grande diversité de situations et d'aléas (Tardif & Lessard, 1999), qui appellent dès lors de la part du professionnel une capacité d'autonomie, d'interprétation et de réflexion sur les savoirs et pratiques à mettre en œuvre, qui ne se résument pas à «un savoir appliqué». De plus, le professionnalisme implique également une orientation éthique qui n'est pas simplement l'application de maximes morales univoques, mais plutôt un jugement en situation permettant de se sortir de dilemmes éthiques de la pratique: par exemple, face à des élèves complètement démotivés et déscolarisés, quelle finalité pédagogique poursuivre en premier lieu, quel référent normatif prioriser: la reconstruction d'une estime positive du jeune ou sa maîtrise des «standards» scolaires à atteindre?

Conclusions

Le problème que nous devons poser est moins de savoir s'il faut ou non développer une forme d'*accountability* de l'école. Certes, elle est nécessaire. L'enjeu (analytique et politique) central est davantage de savoir quelle forme d'*accountability* est en train de se mettre en place et à quelles fins. S'agit-il de dispositifs susceptibles de refonder la confiance de tous les citoyens dans le sens politique de l'institution scolaire ou s'agit-il d'arrangements institutionnels visant à garantir la seule qualité du bien éducatif? Par ailleurs, la qualité éducative est-elle construite en renforçant ou en minorant le professionnalisme enseignant?

Dans le domaine scolaire, les politiques d'*accountability* sont surtout orientées pour réduire l'incertitude et l'opacité des clients/managers afin de favoriser la bonne marche du marché ou de l'organisation productive scolaire, sans pour autant construire une nouvelle confiance politique dans l'institution scolaire. Au contraire, parce qu'elles envisagent les parents comme des usagers scolaires sans être simultanément des citoyens, parce qu'elles considèrent les administrateurs scolaires comme de purs «managers» qui ne partagent guère de valeurs avec les professionnels qu'ils sont amenés à gérer, les nouveaux dispositifs d'*accountability*

construisent des dispositifs de confiance, dont l'arrière-fond est un présupposé d'acteurs mutuellement stratégiques et opportunistes. A l'opposé, construire des dispositifs de confiance refondant l'institution politique de l'école supposerait réaffirmer de nouveaux consensus normatifs sur les principes directeurs du projet scolaire, pierre de touche d'une nouvelle responsabilité politique des acteurs scolaires. Cependant, on l'a souligné, dans la période contemporaine de crise des consensus institutionnels fondateurs de l'école, un tel renouveau institutionnel n'est pas facile à construire.

De plus, nous pouvons avancer que du point de vue de la gestion des risques d'opportunisme et d'opacité, dans la relation aux usagers comme dans les relations de travail au sein du système scolaire, les dispositifs qui se mettent en place paraissent incertains pour améliorer la qualité et pourraient même générer des effets négatifs sur le professionnalisme et l'engagement des enseignants.

Notes

* Université de Montréal. Le présent texte est une version résumée et remaniée d'un article paru dans *Éducation comparée, 5/2011*

1 Notre conception du professionnalisme s'inscrit dans une approche sociologique de la profession qui, dans une perspective néo-wébérienne, l'envisage avant tout comme un processus politique de renforcement du pouvoir du groupe professionnel sur la définition et le contrôle de ses activités (sur les modalités d'accès et de formation au métier, les conditions d'exercice, le contenu du travail, etc.) (Freidson, 2001; Maroy & Cattonar, 2002; Tardif & Lessard, 1999). Dans cette perspective, la professionnalisation ne se limite pas, comme dans l'approche fonctionnaliste au développement des compétences et de la formation des membres du groupe professionnel. Elle suppose aussi l'obtention d'une autonomie collective pour contrôler les termes, les conditions et le contenu du travail, tant vis-à-vis de l'État que des autres groupes professionnels et des usagers. Des sociologues comme Freidson ou Champy (2009) tendent à montrer qu'une organisation «professionnelle» du travail implique souvent une relative «fermeture du marché du travail» (réservé à certaines qualifications), qui va de pair avec une autonomie de décision dans le contenu du travail, et une autonomie de réflexion et de jugement (sur un plan technique et éthique).

2 Nous n'avons aucunement la prétention d'en rendre compte de manière complète et critique (voir à ce sujet, Laurent, 2009).

3 Ces valeurs sont la vérité (en particulier «dire la vérité» et «tenir ses promesses») et la justice (s'incarnant notamment dans l'équité de traitement et dans la recherche de la solidarité).

4 Ce changement est thématisé par de nombreux auteurs, comme significatif de la montée d'idéologies et de politiques néo-libérales (par ex. Apple, 2004; Laval 2003) répondant à des intérêts capitalistes mondialisés; d'autres auteurs, mettent aussi ou davantage en avant un déclin des institutions modernes (Dubet, 2002) face à la montée de l'individualisation ou face à une accentuation de la rationalisation instrumentale dans une optique néo-wébérienne (Maroy, 2008). Ces transformations de référents normatifs ne signifient pas la disparition abrupte de toute forme de référence aux anciens paradigmes ou idéaux normatifs (par ex. l'école républicaine). Le neuf se combine et se superpose à l'ancien.

5 Karpik (1996) avance que des «dispositifs de confiance» sont nécessaires pour construire la confiance du consommateur dans la qualité des produits ou services qu'il veut acheter. Des *dispositifs de jugement* permettent de réduire l'opacité de ce qui est offert comme service et des *dispositifs de promesse* permettent de réduire *l'incertitude* et de neutraliser *l'opportunisme* des prestataires dans l'exécution du service.

6 Même s'il n'y a pas de comparaison explicite et de classement établi par rapport à d'autres écoles, un rapport d'inspection peut mettre en évidence des propriétés de l'école (sur l'organisation, les services, la pédagogie) auxquels des parents peuvent être sensibles.

Références bibliographiques

Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy, 18*, (1), 12-44.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy, 18*, (2), 215-228.

Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: L'État évaluateur. *Revue française de pédagogie, 130*, 43-55.

Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris: Presses Universitaires de France.

Derouet, J. L. (1992). *École et Justice*. Paris: Métailié.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Le Seuil.

Dupriez, V. & Mons, N. (2011). Les politiques d'accountability. Du changement institutionnel aux transformations locales. *Éducation comparée, 5*, 7-16.

Durkheim, E. (2006). *Education et sociologie* (9e éd.; 1e éd. 1922). Paris: Presses universitaires de France.

Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge (UK): Polity Press.

Harris, D. N. & Herrington, C. D. (2006). Accountability, standards and the growing achievement gap: Lessons from the past half-century. *American Journal of Education, 112*, (2), 209-238.

Ingram, H. & Schneider, A. L. (2006). Policy analysis for democracy. In M. Moran, M. Rein & R. E. Goodin (Éd.), *The Oxford Handbook of Public Policy* (pp. 169-189). Oxford University Press.

Karpik, L. (1996). Dispositifs de confiance et engagements crédibles. *Sociologie du travail, 38*, (4), 527-550.

Karpik, L. (1998). La confiance: réalité ou illusion? Examen critique d'une thèse de Williamson. *Revue Economique, 49*(4), 1043-1056.

Laurent, E. (2009). Peut-on se fier à la confiance? *Revue de l'OFCE, 108*, (1), 5-30.

Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte.

Lee, J. (2008). Is test driven external accountability effective synthesizing the evidence from cross state causal comparative and correlational studies. *Review of Educational Research, 78*, (3), p. 608-644

Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In M. Tardif & C. Lessard (Éd.), *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 67-92). Laval: Presses de l'Université.

Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement? *Sociologie et sociétés, 40*, (1), 31-54.

Maroy, C. (2009). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Éd.), *Évaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 83-100). Bruxelles: De Boeck Universités.

Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionalisation ou déprofessionalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahiers de recherche du GIRSEF, 18*, 26.

Maroy, C. & Mangez, C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone: Nouveau paradigme politique et médiation des experts. In G. Felouzis & S. Hanhart (Éd.), *Raisons éducatives, No 15: Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses* (pp. 53-75).Bruxelles: De Boeck.

Meyer, J. W. & Rowan, B. (1983). The structure of educational organizations. In J. Meyer, W. R. Scott (Éd.), *Organizational environments: Ritual and rationality* (pp. 71-97). Beverly Hills (CA): Sage.

Meyer, J. W., Scott, W. R. & Deal, T. D. (1983). Institutional and technical environments sources of organizational structure: explaining the structure of educational organizations. In J. Meyer, W. R. Scott (Éd.), *Organizational environments: Ritual and rationality* (pp. 45-67). Beverly Hills (CA): Sage.

Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. R*evue française de pédagogie, 169*, 99-139.

Offe, K. (1999). How can we trust our fellow citizens? In M. E. Warren (Éd.), *Democracy and Trust* (pp. 42-87). Cambridge University Press.

Quéré, L. (2005). Les «dispositifs de confiance» dans l'espace public. *Réseaux, 132*, (4), 189-217.

Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education.* Philadelphia: Basic Books.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels.* Bruxelles: De Boeck Université.

Mots clés: Régulation, gouvernance, confiance, professionnalisme enseignant, institution scolaire, *accountability*

Die Accountability-Politik im Dienste des Vertrauens in die schulische Einrichtung und den Lehrkörper?

Zusammenfassung

In welchem Masse lässt das Aufkommen der Accountability im Bildungswesen einen Vertrauensverlust seitens des Staates und der Nutzer in die Schule erkennen? Bedeutet es gleichzeitig einen Vertrauensverlust gegenüber dem Lehrkörper und seiner Professionalität? Wir widmen uns diesen Fragen anhand von Überlegungen, die auf den Vertrauenstheorien in der Sozialwissenschaft basieren. Dabei unterscheiden wir einerseits die Theorien, die sich mit den Voraussetzungen für Vertrauen im Rahmen wirtschaftlicher Transaktionen befassen, sowie andererseits jene, welche das „politische" Vertrauen in schulische Einrichtungen in den Mittelpunkt rücken. Wir argumentieren, dass die Massnahmen der Accountability vor allem darauf abzielen, die Unsicherheit von Kunden/Managern in Bezug auf die Risiken des Opportunismus und der Undurchsichtigkeit der Schulbetreiber zu mindern. Es geht darum, das gute Funktionieren des „schulischen Marktes" bzw. der „schulischen Produktionsorganisation" zu erleichtern, mit dem Risiko eines Verlustes an professioneller Autonomie seitens des Lehrkörpers, ohne dass dies jedoch die Rückkehr der Schule zu einer „vertrauenswürdigen" politischen Institution garantieren würde.

Schlagworte: Regulierung, Governance, Vertrauen, Professionalität des Lehrkörpers, schulische Einrichtung, Accountability

Le politiche di accountability (responsabilità e trasparenza) al servizio della fiducia nelle istituzioni scolastiche e negli insegnanti?

Riassunto

In che misura la crescita dell'accountability nel settore dell'istruzione è sinonimo di un declino della fiducia nella scuola da parte dello stato e dei fruitori? Detta crescita non è sintomatica anche di una perdita di fiducia nei confronti degli insegnanti e della loro professionalità? Affronteremo questi quesiti proponendo una riflessione che prende avvio dalle teorie sulla fiducia diffuse nel campo delle scienze sociali. Distingueremo tra le teorie che si interrogano sulle condizioni di fiducia nelle transazioni economiche e quelle che riflettono su una forma di fiducia di carattere «politico» nelle istituzioni. Sosteniamo che i dispositivi di accountability tendono soprattutto a ridurre l'incertezza dei clienti/manager relativamente ai rischi di opportunismo e di opacità degli operatori scolastici. Si tratta di favorire il buon andamento «del mercato» o dell'«organizzazione produttiva» scolastica, con il rischio di una perdita di autonomia professionale degli insegnanti e senza tuttavia che la scuola torni a essere un'istituzione politica «degna di fiducia».

Parole chiave: regolamentazione, governance, fiducia, professionalità insegnanti, istituzione scolastica, accountability

Accountability policy in favor of trust in school institution and teachers?

Abstract

Is the rise of accountability, external testing and evaluation in education related with a loss of trust from the State and users towards schools organizations? Does it mean a doubt about their capacity to achieve their goals and missions? Is it a symptom of a loss of trust in the teacher's professionalism? We deal with these questions, on the base of theories of social trust. We distinguish on one hand the theories which focus on trust within economic transactions and on the other, the ones problematizing political trust of citizens towards institutions. We argue that accountability institutional arrangements aim to reduce customers or managers uncertainty about opportunism from professionals and school quality opacity. What is in stake is to facilitate the functioning of the «school market» or of the «school production system», with a risk of a loss of professional autonomy for teachers. These accountability arrangements do not guarantee that Schools become again a trustworthy political institution.

Key words: Regulation, governance, trust, teacher professionalism, accountability, institution