

POLITIQUES D'ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS ET DES ENSEIGNANTS

Quelles évolutions en Angleterre ?

Résumé : À des rythmes divers en fonction des pays, l'école, à l'instar d'autres secteurs de l'action publique, est soumise à des logiques de reddition de compte caractérisées par un recours accru à la mesure des performances et à des opérations d'évaluation. Cette intensification s'inscrit en Angleterre dans un contexte devenu emblématique de transformation des politiques en direction de l'école et des enseignants. La régulation de l'offre d'éducation n'y est plus basée sur la planification des processus mais dirigée vers l'évaluation des résultats, la mise en concurrence des organisations et la mobilisation des acteurs. Dans ce contexte, l'établissement apparaît comme un espace privilégié de régulation du système, doté d'une autonomie croissante, soumis en retour à des injonctions de responsabilisation et d'évaluation de ses performances. Quelles sont les conséquences de ces politiques dans la formulation et l'exercice de la professionnalité enseignante en Angleterre ? Quels types de *leadership* et de gestion des ressources humaines dans les écoles ces évolutions concourent-elles à promouvoir ? Comment ces évolutions affectent-elles les rôles, les identités et le travail des enseignants ?

Mots-clés : école, enseignants, Angleterre, politiques d'éducation, évaluation, travaillistes, profession, professionnalisme.

INTRODUCTION

Les politiques scolaires et les réformes menées en direction de la profession enseignante en Angleterre illustrent de façon emblématique un mouvement international de montée en puissance des logiques d'imputabilité et témoignent de formes d'appropriation et d'expression singulières de tendances observables au plan international. Dans ce pays, qui fut parmi les premiers à avoir universitarisé la formation de ses enseignants (Shimihara & Holowinski 1995 ; Malet 2008), la profession enseignante, comme l'ensemble du secteur public, a dû faire face depuis les années 1990 à des exigences progressives de reddition de compte et d'évaluation de l'action (Bascia & Hargreaves 2000). Les réformes accomplies face à l'urgence d'un nouveau management de la main-d'œuvre enseignante, portées avec véhémence dès le milieu des années quatre-vingt-dix par le premier gouvernement Blair, prolongées par les gouvernements travaillistes successifs et poursuivies par la coalition libérale-conservateur aujourd'hui au pouvoir, produisent leurs effets et témoignent de modalités propres dans la mise en œuvre de ces politiques. L'objet de cet article est d'en explorer les formes spécifiques en Angle-

terre, en l'inscrivant dans le cadre plus général d'analyse des politiques publiques d'évaluation, de responsabilisation et de reddition de comptes.

ÉVALUATION ET *ACCOUNTABILITY* DANS LES POLITIQUES EN DIRECTION DES ENSEIGNANTS

Les dernières décennies ont été marquées par une convergence progressive des politiques éducatives nationales. Sous les auspices de la globalisation, les réformes éducatives et scolaires ont promu la reddition de comptes et le libre choix comme des approches de « bon sens » (Harvey 2007) de la régulation de l'éducation. Les effets de ces politiques ont été décrites comme les instruments de régulation et de contrôle propres à promouvoir une main d'œuvre enseignante (*teaching workforce*) compétitive dans un espace économique mondialisé dans lequel l'éducation occupe une fonction stratégique pour les États (Ranson 2007). Les écoles et leurs personnels sont les principales cibles de ces réformes ; dans le contexte de la globalisation, les écoles sont appelées à être efficaces et performantes ; cela conduit naturellement au développement d'une perspective managériale de l'éducation.

Une redéfinition des formes d'intervention de l'État dans la gestion de l'école et de ses personnels est à l'œuvre dans différents contextes culturels et nationaux (Dupriez & Mons, 2011). Le tournant managérial a été amorcé dès le début des années quatre-vingt aux États-Unis, en Grande-Bretagne, en Australie et au Canada, et au cours des années 1990 et 2000 dans la plupart des pays européens et occidentaux. Inspiré par les théories néolibérales, la promotion du Nouveau Management Public (NPM) s'est accompagnée d'une décentralisation des modes d'administration et de régulation de l'éducation et d'une redéfinition des relations entre les niveaux central, intermédiaire et local. La décentralisation a été décrite comme une délégation du pouvoir du centre vers la périphérie (Karlsen 2000). Ses promoteurs plaident pour une gestion rapprochée des problèmes scolaires et le renforcement des prérogatives des acteurs locaux sur ce qui les touche, le processus étant accompagné d'une autonomie des échelons intermédiaires, des établissements et de leurs personnels (Little 2001).

Cette vision fut battue en brèche dès les années 1980, aux États-Unis et en Angleterre, par des travaux critiques qui identifiaient le processus à un État en retrait (*roll back the State*) (Apple 2004). Plus que de promouvoir une politique du laisser-faire, comme on le conçoit parfois abusivement, il s'agit d'une visée post-bureaucratique qui renforce le contrôle de l'État à travers des réformes scolaires pilotées par les résultats (*top-down policies*) (Ball 2003, Broadfoot 2000, Whitty 2002).

Si l'intensification de la directivité de l'État répond à des logiques politiques et administratives propres aux pays, la convergence résulte du souhait de responsabiliser des organisations et des acteurs éducatifs devenus comptables de leur action. Ce processus d'*accountability*, concept promu par l'OCDE au début des années 1990 comme horizon de pilotage d'un secteur public modernisé (Moos 2006), est apparu aux États-Unis dans les textes législatifs et rapports ministériels concernant l'éducation dès les années soixante-dix (Davis 1974, Smith & Chapman 1973). S'il ne concernait pas prioritairement, à l'origine, le secteur scolaire, il

s'y est imposé au point de devenir une approche courante des réformes éducatives contemporaines du monde anglo-saxon et au-delà. La notion d'imputabilité, selon la traduction canadienne francophone, recouvre l'idée de rendre des comptes pour ceux qui exercent l'autorité publique (Peters 2001).

Dans une organisation, l'imputabilité désigne le processus de justification par un professionnel ou un collectif de ses actions et de ses choix à une autorité. Ils sont tenus de démontrer une utilisation efficiente de ressources et d'outils en référence à des objectifs fixés (Mulgan 2000). Harmon (1995) repère 3 sens à *imputabilité*. Le premier implique une délégation de la responsabilité aux organisations (*institutional devolution*) : des individus et des collectifs sont dotés d'une autonomie pour atteindre des objectifs fixés à l'échelon central ; cette délégation manifeste principalement une préoccupation de favoriser une meilleure réactivité (*responsiveness* ou *answerability*, pour Stirton and Lodge, 2001) des établissements et de leurs personnels. Le deuxième réfère à une relation de pouvoir et de sujétion où le professionnel est responsable de sa performance et pénalisé ou récompensé selon celle-ci. Le troisième souligne la dimension morale subjective de l'imputabilité : le sentiment d'obligation et d'intimation que développent un individu ou un collectif pour agir d'une certaine façon dans une situation donnée (Bourgault 2005, Ball 2003).

Toutefois, même si la reddition de compte paraît à l'ordre du jour des réformes éducatives et scolaires dans la plupart des pays occidentaux, les modalités de construction des moyens déployés dans la mise en œuvre de ces politiques d'*accountability* varient considérablement d'un pays à l'autre, en référence à des modèles politico-administratifs propres à chaque pays.

L'ÉCOLE ET LES ENSEIGNANTS ANGLAIS SOUS CONTRÔLE DE L'ÉTAT-ÉVALUATEUR

L'autonomisation stratégique et contrôlée

Quasi-marché scolaire et output control

Le retrait de l'État initié par les conservateurs britanniques dans les années quatre-vingt (*roll back the State*) (Pierson, 1994), poursuivi par les nouveaux travaillistes à partir de 1997 ne fut pas dépourvue d'ambiguïté. La rhétorique de la dérégulation déployée au cours des deux dernières décennies s'est en effet progressivement accompagnée d'un renforcement du contrôle de l'État dans la mise en œuvre et l'évaluation des processus éducatifs.

La décentralisation consiste traditionnellement en Grande-Bretagne en une délégation des prérogatives de l'État aux autorités périphériques et intermédiaires. Le système anglais a longtemps témoigné d'un modèle de régulation déléguant aux établissements eux-mêmes, après validation des autorités locales et en lien avec les acteurs locaux, la responsabilité des programmes et des disciplines proposées. En accord avec ces principes promouvant la liberté locale, c'est à ce niveau que la gestion des affaires éducatives a longtemps été confiée. L'école est traditionnellement en Angleterre l'affaire des unités administratives intermédiaires avant d'être celle de l'État, dont le rôle a longtemps été un rôle d'incitation et d'accompagnement. Si le modèle politico-administratif français a toujours favori-

sé un lien de continuité et de médiation entre le centre et la périphérie, le modèle anglais a ainsi façonné, au contraire, un « système politique dual » (Bulpitt, 2003). L'État, longtemps cantonné à ce rôle d'impulsion et de supervision, a progressivement élargi son pouvoir en matière scolaire, et assumé un rôle non plus seulement d'accompagnement, mais de prescription. L'État britannique détermine de manière unilatérale les politiques scolaires et neutralise les marges d'autonomie d'un niveau intermédiaire cantonné à un rôle d'exécution (Broadfoot 2000 ; Brisard & Malet 2005b). En affaiblissant le pouvoir de la périphérie, les gouvernements anglais successifs ont délibérément renforcé le pouvoir étatique contre les pouvoirs locaux.

Après la Réforme de l'Éducation de 1988, ce processus singulier d'étatisation de l'administration scolaire s'est accéléré, avec la définition de programmes d'enseignement nationaux (*National Curriculum*), garants de l'accès des élèves à des compétences de base communes, et leurs corollaires, à savoir la mise en place d'un arsenal évaluatif à tous les stades de la carrière scolaire des élèves (*key stages*). Le pouvoir de l'État-évaluateur (Broadfoot 2000) s'est ensuite étendu au contrôle de la formation des enseignants et de l'organisation du travail scolaire, dans un savant dosage entre prescription et autonomisation, assurant une continuité entre une politique déterminée au niveau central et une mise en œuvre locale encadrée par des dispositifs d'évaluation permettant d'en mesurer l'efficacité, par le biais notamment des inspections. La régulation centralisée des politiques en direction du monde scolaire et enseignant a été renforcée, dans un but d'homogénéisation des contenus d'enseignement et des standards pédagogiques, tout en ménageant néanmoins une très forte autonomie au niveau micropolitique des établissements, au travers d'une responsabilisation accrue des acteurs éducatifs, autonomisation maîtrisée par une centralisation raisonnée du contrôle des établissements (*school standards*).

Il s'agit là d'une rupture radicale et assumée avec une tradition de régulation politique dans laquelle le processus de changement ménageait tant au niveau politique local qu'au niveau des établissements des espaces de médiation. Ces évolutions voient émerger des formes d'administration scolaire promouvant des modalités de gestion managériales, singulièrement marquées par des préoccupations éthiques, en conformité avec les principes qui animaient le *New Labour* et la « troisième voie » politique qui inspire son action, associant réalisme économique, souci d'efficacité et justice sociale¹.

En Angleterre, les transformations des formes d'administration de l'école et des enseignants attestent d'une ambition claire et assumée : il s'agit d'assurer une autorité effective de l'instance macro-politique avec un État fort, tout en accordant une autonomie de gestion au niveau micro-politique des établissements : au prix d'un affaiblissement du potentiel des autorités éducatives locales, trop embarrassant, et de la promotion d'un modèle de conformation professionnel, promoteur, pour ce qui est du travail des enseignants, d'un différentiel normé.

¹ Le développement et le succès depuis une quinzaine d'années dans le monde scolaire britannique des notions de *school improvement* et d'*inclusion* est très symptomatique de la conjugaison des principes de rationalité économique et de justice sociale qui animent la « Troisième Voie » politique (*the Third way*) frayée par la « nouvelle gauche » britannique (Giddens, 1998 ; Crowley, 1999).

L'État assure ainsi une continuité entre prescription et mise en œuvre locale (*implementation*) encadrée par des dispositifs d'évaluation permettant d'en mesurer l'efficacité (*competence-based assessment*). Dans cette logique de pilotage de haut en bas, l'État a pu s'appuyer sur l'expertise de l'agence d'évaluation OfSTED (Office for Standards in Education) et de l'Agence pour la Formation des Enseignants (Teacher Training Agency, TTA), chargées de réaliser les objectifs et de fournir au gouvernement un suivi des réformes nécessaire à son arbitrage et à son contrôle (Gunter 2005). Une refondation de la profession enseignante a été entreprise : la proposition de revalorisation (*Livre vert*) publiée par le ministère de l'Éducation anglais (DfEE 1999) peint un corps enseignant en plein marasme et une excellence professionnelle à reconstruire par la promotion d'un « *nouveau professionnalisme* ». Le *Livre vert* insiste sur une nécessaire reddition de compte pour des écoles et des enseignants désormais soumis à l'évaluation de leur action. Les syndicats ont dénoncé sans succès les tendances standardisantes du *Livre vert*, invoquant la sauvegarde d'une professionnalité reposant sur l'autonomie et la perpétuation de liens forts entre l'université et la formation des enseignants. Les transformations intervenues depuis les années 1990 contredisent cette conception : développement d'un pilotage managérial, instauration de mécanismes de quasi-marché, évaluation externe et sommative des établissements.

La régulation centralisée des politiques visant le monde scolaire a été consolidée en 2000 (*School Standards and Framework Act*) : responsabilité accrue des établissements, autonomie maîtrisée par une centralisation raisonnée du contrôle des performances des écoles prenant en compte leurs caractéristiques. L'évolution des résultats est mesurée, non en référence à une norme indifférente à son environnement mais au regard de sa spécificité (socio-économique ; proportion des minorités parmi les élèves, etc.). Chaque école est depuis 2001 évaluée dans sa capacité à progresser (*school improvement*). Le processus se poursuit (DfES 2001) avec le système de régulation par les résultats (*performance-based management*). L'objectif est « d'améliorer la performance des établissements en développant l'efficacité des enseignants, aussi bien sur un plan individuel que collectif » (DfEE 2001, 1). Ces réformes, alors que la voix politique collective du corps enseignant s'affaiblit, sont soutenues par des formes d'administration sociale inspirées d'une gestion par site (*site-based management*).

« *Nouveau professionnalisme* »
et imputabilité endogène des enseignants anglais

Dans un pays où l'éducation démocratique et progressiste s'était incarnée dans les années soixante dans la *comprehensive school*, les réformes engagées depuis vingt ans en matières scolaire et de formation d'enseignants, traduisent un projet de transformation du contrat social entre l'école et la société. Ce projet met l'accent sur la responsabilisation des acteurs éducatifs – entendu au sens d'imputabilité professionnelle – et d'évaluation d'une organisation scolaire désinstitutionnalisée. Il traduit pour certains observateurs une préoccupation de mettre l'individu au service du système dans une visée de « gouvernement des conduites » (No-voa, 2000 ; Osborn, 2005 ; Popkewitz & Fendler, 1999).

Le développement de formes managériales d'administration des personnels a subi une nouvelle inflexion ces dernières années, dans le sens du déploiement

d'un véritable marché scolaire ; on voit fleurir depuis 2009 des établissements échappant tout à fait au contrôle des autorités éducatives locales : *City Technologies Colleges* et *Academies* sont financés par des fonds privés : entreprises, associations caritatives ou religieuses investissent dans ces établissements reconnus par l'État néanmoins. Il s'agit d'une accréditation sans condition ou contrepartie de conformation à des programmes nationaux et des conventions collectives nationales en matière de rémunération des enseignants (*School teachers' pay and conditions document*), mais soumises, comme tout établissement, à des évaluations de résultats. Quant aux toutes nouvelles *Free Schools*, elles autorisent ni plus ni moins à des associations de parents de créer leur propre école, à compter de la rentrée 2011.

Privatisation complète des sources de financement des écoles et soutien de l'État dans cette voie : c'est bien une conception maximaliste du marché scolaire qui s'épanouit désormais en Angleterre. Le processus d'évaluation conduit par l'Ofsted (*Office for Standards in Education*) et les classements publics de performance qui les accompagnent (*league tables*) constitue dès lors des outils de repérage qui viennent guider le choix des usagers de l'école. La politique dominante en matière de création d'établissements encourage ainsi la diversification de l'offre scolaire et le consumérisme éducatif plutôt que de chercher à favoriser une offre d'éducation cohérente. Initiée par les gouvernements conservateurs, cette politique a été poursuivie par le *New Labour* suite à son arrivée au pouvoir en 1997, puis par la coalition Conservateurs-Libéraux Démocrates qui gouverne le pays depuis le printemps 2010.

Il résulte de cette politique la coexistence d'établissements très variés du point de vue de leurs modes de fonctionnement et de financement, de leurs spécialités, de leurs « *ethos* »¹ et des publics scolaires qu'ils accueillent. Dans ce contexte, le *nouveau professionnalisme* auquel il en est régulièrement appelé par le politique s'agissant des enseignants apparaît pour le moins suspect.

Dans un contexte où l'État s'assure de part et d'autre un pouvoir d'impulsion et de régulation, l'école et ses enseignants jouissent de plus en plus d'une « initiative contrôlée ». L'élément dynamique de ces transformations des formes d'administration de l'école est bien en effet *l'autonomisation des établissements*. De ce point de vue, les oppositions décentralisation/centralisation, régulation/dérégulation ne sont pas opérantes, car ces transformations s'inscrivent dans une redéfinition de la légitimation de l'autorité de l'État dans les affaires scolaires. Le pilotage stratégique de l'école et de la profession enseignante traduit en Angleterre une autonomisation contrôlée de l'organisation scolaire et une technicisation du travail des acteurs appelés à la fois à se conformer et à être responsables ; le changement est endogène en ce que le collectif professionnel tend continûment à s'affaiblir au profit d'un *collectif situé*, promu par une organisation apprenante ménageant à ses acteurs des possibilités de distinction individuelle.

Les transformations des formes d'administration attestent en Angleterre d'une ambition claire : assurer l'autorité d'un État fort en accordant une autonomie micropolitique aux établissements, par l'affaiblissement d'autorités éducatives locales devenues embarrassantes et la promotion d'un modèle professionnel de conformation (Avis 2005). Le contrôle direct de l'État s'est fait par un déplacement des pouvoirs des LEA vers les conseils d'administration (*Boards of Go-*

vernors) des établissements. L'État dispose au terme du processus d'un rôle de contrôle direct d'établissements autonomisés mais évalués (DfES 2005), que les principes fondateurs de l'école britannique – les prérogatives des *Local Governments*, désormais très réduites – empêchaient.

À cet égard, la question des relais est un élément-clé dans l'accompagnement social de ces formes de travail dans les établissements scolaires. Fullan (2002 : 15) avance ainsi que « l'efficacité des responsables scolaires est la clé d'une réforme de l'éducation ambitieuse et durable ». Dans ce qu'Olsen (2002 : 4) appelle « l'ancienne administration publique », les chefs d'établissement étaient « des administrateurs inspirés par la logique réglementaire appliquant et maintenant avec intégrité les normes juridiques de manière neutre et avec le souci du bien public. Cette manière de voir privilégie la fiabilité, la prévisibilité et la transparence ». La division des tâches d'administration et d'encadrement est désormais un des instruments privilégiés dans le système anglais, associant les enseignants eux-mêmes à ces tâches. Ces procédures d'éclatement de l'autorité constituent un facteur facilitant et explicatif du changement endogène de la profession en cours en Angleterre, et, par contraste, éclairent sans doute les limites à son développement en France (Malet & Brisard 2005a). Le régime d'inspection des établissements mis en place en 1998 requiert de chaque département qu'il documente, rationalise et évalue les pratiques en accord avec une norme prescrite : pratiques, contenus et modèles d'enseignements harmonisés, autant d'instruments propices à une transparence et à une homogénéisation des pratiques, non seulement dans ses dimensions curriculaires, mais aussi dans ses formes d'accomplissement. L'introduction de la rémunération au mérite pour les enseignants et le *site-based management*, qui permet l'évaluation de résultats par rapport à des objectifs établis pour chaque établissement, renforce cette dimension collective de l'exercice professionnel. Certains témoignent de la discordance de cette conception de l'activité avec la conception libérale et professionnelle qui sert traditionnellement de référence à l'activité enseignante. Dans cette logique managériale, les écoles deviennent des entreprises, avec leur culture, leurs personnels profilés et recrutés non plus sur de seuls critères académiques, mais sur leurs qualités d'encadrement, avec pour visée le développement d'authentiques *professional learning communities*² (Cochran-Smyth et Lytle, 1999).

Une instrumentation du mythe professionnel ?

Pour le monde enseignant britannique, qui aspire à se constituer depuis toujours comme ordre professionnel, l'avènement tardif (à la fin des années 1990) d'un ordre enseignant aurait pourtant pu combler une préoccupation de distinction des formes d'affirmation et de défense professionnelles propres au monde ouvrier, la profession ainsi promue et ordonnée souffrant dès lors la comparaison avec les professions libérales.

La profession enseignante pourrait aujourd'hui nourrir le sentiment d'une reconnaissance sociale enfin conquise de son activité. Or il n'en est rien. Alors même qu'était créé en 1998, sous l'impulsion du *New Labour*, le GTCE (*General Teaching Council for England*), les enseignants anglais ont vu la nature de leur ac-

² Littéralement : *Communauté professionnelle apprenante*.

tivité évoluer considérablement depuis une décennie : technicisation des programmes de formation, compétition entre les établissements, classement des écoles en fonction de leurs performances (*League tables*), augmentation du pouvoir des usagers, standardisation des compétences professionnelles, imputabilité professionnelle, fragmentation de la profession par des dispositifs de promotion interne dans les établissements³. Le recentrage des pouvoirs exécutifs dans la régulation du système éducatif anglais entamé à la fin des années quatre-vingt s'est même intensifié et étendu au contrôle de la formation des enseignants, au travers de la standardisation des compétences enseignantes et d'un déplacement significatif de la formation de l'université vers les établissements scolaires.

Malgré la création d'un ordre professionnel, les enseignants anglais ne peuvent que constater le fossé entre leur idéal d'autonomie et leur capacité collective réelle d'initiative et d'opposition. Au-delà des discours d'intention, probablement le GTCE ne s'est-il pas imposé selon un cadre juridique favorisant l'initiative de la nouvelle instance. Ainsi, malgré la création d'un ordre professionnel, les enseignants anglais ne constituent toujours pas en réalité un groupe professionnel auto-régulé : l'instance d'accréditation des enseignants anglais, OfSTED (*Office for Standards in Education*), n'est pas élue et gérée par les enseignants, mais est une émanation de l'État, ce qui la distingue singulièrement de son équivalent écossais (Brisard & Malet 2004).

La création d'un ordre professionnel a été accompagnée d'une recomposition complète de l'activité et de la mission des enseignants anglais par le *New Labour*, programme de recomposition mis en œuvre par l'intermédiaire de l'OfSTED. La proposition de « revalorisation » de la profession enseignante (*Green Paper*), publiée par le Ministère de l'Éducation anglais (DfEE, 1998a) affichait la volonté de promouvoir une nouvelle éthique professionnelle. Le texte d'orientation peignait un corps enseignant en plein marasme, y opposant une excellence professionnelle à reconstruire à travers la promotion d'un *new professionalism*.

Le *Livre vert* insistait sur une nécessaire reddition de compte pour les enseignants et les établissements. Les universitaires et les syndicats ont dénoncé très tôt, sans succès, les tendances standardisantes et technicistes du *Livre vert*, invoquant la sauvegarde d'une professionnalité enseignante reposant sur la préservation d'une autonomie professionnelle et sur la perpétuation de liens forts entre l'université et la formation des enseignants, garants d'une indépendance d'avec le politique. Les transformations intervenues au cours de la dernière décennie contredisent en effet cette conception du professionnalisme enseignant : développement de l'autonomie managériale des établissements, instauration de mécanismes de quasi-marché, évaluation externe et sommative des établissements. Ces évolu-

³ Sans concertation du GTCE, le *New Labour* a remis en question l'unité de la profession enseignante en créant en 1999 le grade d'*Advanced Skills Teacher*. Ce statut permet aux enseignants sélectionnés à partir de critères de compétence précis, d'accéder à des niveaux de rémunération conséquents en reconnaissance de leur compétence. L'introduction de ce nouveau statut a été contestée par les organisations syndicales qui condamnent une atteinte à l'unité de la profession, potentiellement génératrice de divisions dans le corps enseignant et de démotivation pour les enseignants qui en sont exclus (Ball, 2003).

tions dans les modes de régulation du système anglais ont affecté durablement l'activité enseignante et le fonctionnement même des établissements scolaires.

L'ensemble de ces mesures, qui se sont déployées dans un contexte d'affaiblissement d'une voix politique collective du corps enseignant, est fortement soutenu par des formes d'administration sociale tirant les enseignements du *site-based management*. La division des tâches d'encadrement est un des instruments privilégiés de ce projet, associant progressivement les enseignants eux-mêmes à ces tâches. Ces procédures d'éclatement de l'autorité et de segmentation de la profession constituent des facteurs facilitants et explicatifs du changement endogène de la profession en cours en Angleterre (*institutional devolution* ; Ball, 2003). Ces dispositifs ont été renforcés par le *New Labour* à travers l'introduction de la rémunération au mérite pour les enseignants, ou encore la notion de *Performance Management* qui permet l'évaluation de résultats par rapport à des objectifs établis pour chaque établissement (*school standards*). Autant de dispositifs qui, parce qu'ils appellent la transparence des objectifs et des pratiques, pour les enseignants et pour les établissements, appellent des modalités d'évaluation procédurales et des instances de régulation externes.

La création d'un ordre professionnel des enseignants en Angleterre n'a pas réduit l'érosion progressive du mythe professionnel sur lequel s'est bâti le corps enseignant anglais. Elle l'a renforcée, en affaiblissant les syndicats dans leur capacité d'initiative en matière de consultation et de participation au processus d'élaboration des politiques. Le contrôle externe de la profession enseignante ne s'est jamais exercé avec autant de force en Angleterre que depuis la création d'un ordre des enseignants, qui avait précisément pour ambition d'assurer à la profession les moyens de sa propre régulation.

On peut avancer l'hypothèse que dans la période contemporaine, la promotion des ordres professionnels enseignants (dans la plupart des pays anglo-saxons), en inscrivant le devenir de la profession dans une tendance à la dépolitisation du monde enseignant, constitue un indice parmi d'autres du souci de promouvoir une socialité non politique dans le monde enseignant, et plus largement le monde professionnel, qui s'exprimerait en somme dans le déploiement de nouveaux espaces d'autonomie et de responsabilisation pour les organisations (Malet 2006).

A la lumière de l'exemple anglais, on peut considérer que la promotion des ordres professionnels s'inscrit, *en principe*, dans un processus de conquête collective d'un statut distinctif et protecteur. Ce processus peut certes manifester une stratégie collective salubre pour des groupes sociaux fragilisés ou contestés dans l'exercice de leur activité, pour se transformer en professions établies, dans une visée de protection et de monopole sur l'exercice de leur travail, avec pour arrière-plan l'engagement de l'État dans la garantie de ce monopole. Mais, dans un contexte d'autonomisation croissante de l'organisation scolaire et de dérégulation de l'offre scolaire, cette évolution peut aussi masquer, à l'usage, un processus plus préjudiciable pour la profession : celui d'une dépolitisation plus ou moins programmée qui aboutit à une fragilisation du groupe professionnel par rapport à l'État et à une perte d'autonomie.

La création d'un ordre professionnel enseignant a ainsi fourni, en Angleterre, des instruments de légitimation de l'action réformatrice en matière d'enseignement et de formation à cette activité. La coalition libérale-conservatrice au

pouvoir peut à présent s'appuyer sur les avancées dans ce sens, consenties depuis près de quinze ans par le nouveau travaillisme qui fut incarné par Tony Blair, pour poursuivre et intensifier la réforme.

CONCLUSION

En Angleterre, l'État peut désormais se prévaloir non seulement d'un rôle d'impulsion, mais aussi de contrôle direct (*direct rule*) de l'école et de ses enseignants, ce que les principes fondateurs de l'école britannique, promouvant les prérogatives des *Local governments* empêchaient jusqu'alors (*indirect rule*). La décentralisation britannique va ainsi de pair avec un déploiement – propice au développement d'un marché scolaire – de dispositifs d'accréditation et de contrôle *a posteriori*, et assure à l'État, par un affaiblissement des espaces de médiation, une gestion par objectifs et l'imposition de critères de performances, une maîtrise accrue du système et des performances des établissements. La suppression de la carte scolaire, qui a pour conséquence la régulation de l'offre scolaire par les lois du marché, s'inscrit dans la même logique : la concurrence est créatrice d'efficacité.

En Angleterre, la culture du management qui a pénétré l'organisation scolaire révèle deux effets, apparemment paradoxaux mais en réalité intimement liés, et dont l'exemplarité vaut d'une certaine manière leçon : l'institutionnalisation d'un collectif situé, dévolu à sa tâche de promotion de son établissement et à « la passion de l'excellence » (Ball, 2003), et la promotion d'un individualisme enseignant, par la mise en faillite des solidarités professionnelles sur lesquelles la profession enseignante avait conquis son autonomie et son identité, au profit d'une identification renforcée et contrainte à l'organisation scolaire et à ses performances, dont il est co-responsable et individuellement imputable à ce titre.

Régis MALET

Université de Bordeaux

LACES EA 4041

Laboratoire Culture, Éducation et Sociétés

regis.malet@u-bordeaux4.fr

Abstract : At various speed depending on the country, school, as many other arenas of the public sector, is confronted to accountability policies which are characterized by a growth of performance-based regulation and assessment processes. This intensification is notably developed in England, which figures as an emblematic example of the current transformation of schooling and teaching policies. Regulation of schooling is now very much associated to performance measurement and concurrency of schools, teachers' efficiency and the individual mobilisation for change. In this context, schools appear to be at the core of the regulation of education model, as autonomous and yet controlled entities. What are the effects of such evolutions on teachers professionalism in England? What leadership and school management models emerge from these transformations? How these changes affect, or not, teachers work, identity and roles?

Keywords : school, teachers, England, educational policies, assessment, (new) labour, profession, professionalism.

Bibliographie

- Apple M. W. (2004) « Creating difference: neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform » – *Educational Policy* XVIII 18 (12–44).
- Avis J. (2005) « Beyond performativity: reflections on active professionalism and the labour process in further education » – *Journal of Education Policy* XX 2 (209–222).
- Ball S. (2003) « The teacher's soul and the terrors of performativity » – *Journal of Education Policy* XVIII 2 (215–228).
- Bascia N. & Hargreaves A. (eds) (2000) *The Sharp edge of educational change: teaching, leading and the realities of reform*. London : Routledge-Falmer.
- Bourgault J. (2005) « Stratégies et pratiques de développement des compétences des cadres dans les organisations publiques » – *Revue Française d'Administration Publique* 116 (609-622).
- Broadfoot P. (2000) « Un nouveau mode de régulation dans un système éducatif décentralisé : l'État évaluateur » – *Revue Française de Pédagogie* 130 (43-55).
- Brisard E. & Malet R. (2004) « Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Ecosse et France » – *Recherche et Formation* 45 (131-149).
- Broadfoot P. (2000) « Un nouveau mode de regulation dans un système décentralisé : l'État régulateur » – *Revue Française de Pédagogie* 130 (43-55).
- Cochran-Smyth M. & Lytle S. (1999) *Insidel/outside : Teacher research and knowledge*. New York : Teachers College Press.
- Crowley J. (1999) *Tony Blair, le nouveau travaillisme et la troisième voie*. Paris : La Documentation Française.
- Davis O.A. (1974) *Towards an accountability model of the educational process. Final report*. Pittsburgh, PA : Carnegie Mellon University, School of Urban and Public Affairs.
- DfEE (1999) *Teachers : meeting the challenge of change*. Green Paper. London: DfEE.
- DfEE (2001) *Performance management in schools : model performance management policy*. London : DfEE.
- DfES (2001) *Teachers' standards framework* London : DfES.
- DfES (2005) *Schools in England. Higher Standards, better schools for all. More choice for parents and pupils* (White Paper, Cm 6677). London : The Stationery Office.
- Dupriez V. & Mons N. (dir.) (2011) « Les politiques d'accountability » – Dossier de la revue *Éducation Comparée* 5.
- Fullan M. (2002) « The change leader » – *Educational Leadership* Mai (15-20).
- Gewirtz S. & Ball S. (2000) « From “welfarism” to “new managerialism”: shifting discourses of school headship in the education marketplace » – *Discourse* XXI 3 (253-68).

- Giddens A. (1998) *The Third Way. The Renewal of Social-Democracy*. Cambridge : Polity Press.
- Harmon M. 1995 *Responsibility as Paradox. A Critique of Rational Discourse on Government*. Thousand Oaks. CA : Sage.
- Hargreaves A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning » – *Teachers and Teaching* VI, 2 (151-182).
- Karlsen G. E. (2000) « Decentralized centralism ? Framework for a better understanding of governance in the field of education » – *Journal of Education Policy* XV, 5 (525-538).
- Little J.W. (2001) « Professional development in pursuit of school reform » – in : A. Lieberman et L. Miller (eds.) *Teachers caught in the action: professional development that matters* (23-44). New York : Teachers College.
- Malet R. (2006) « Des ordres professionnels pour les enseignants. Détour critique sur quelques variations intra-nationales d'une tendance internationale. Le cas de la Grande-Bretagne » – *Revue des HEP de Suisse Romande* 5 (57-71).
- Malet R. (2008) *La Formation des enseignants comparée*. Berne : Peter Lang.
- Malet Régis & Brisard Estelle (2005a) « Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre » – *Recherche et Formation* 49 (17-33).
- Malet R. & Brisard E. (2005b) *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*. Paris : L'Harmattan.
- Mc Dermott K. A. & Jensen L. S. (2005) « Dubious sovereignty : Federal conditions of aid and the NCLB Act » – *Peabody Journal of Education* LXXX, 2 (39-56).
- Mc Neil L. M. (2000) *Contradictions of school reform : educational costs of standardization testing*. New York : Routledge.
- Mulgan R. (2000) « Accountability: an Ever-Expanding Concept ? » – *Public Administration* LXXIII, 3 (555-556).
- Nóvoa A. (2000) « L'éducation comparée et les politiques éducatives dans l'espace européen » – in : M. O'Dowd et I. Fägerlind (eds.) *Mapping European Comparative Education Research Perspectives* (201-224). Stockholm : Stockholm University & PRESTiGE TMR network.
- Osborn M., Mc Ness E., Broadfoot P., Pollard A. & Triggs P. (2000) *What Teachers Do : Changing Policy and Practice in Primary Education*. London : Continuum.
- Osborn M. & McNess E. (2005) « Les transformations du travail des enseignants en Angleterre, en France, et au Danemark. Contextes culturels et formes d'appropriation des réformes de l'école » – in : R. Malet et E. Brisard (dir.) *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne* (173-194). Paris : L'Harmattan.
- Olsen J. (2002) *Towards a European administrative space ? Advanced Research on the Europeanisation of the Nation-State (ARENA)*. University of Oslo, Working Paper 26.

- Ozga J. (2000) « Education : New Labour, New Teachers ? » – in : J. Clarke, S. Gewirtz et E. McLaughlin (eds.) *New Managerialism, New Welfare* (222-236). London : Sage.
- Peters G. (2001) *The Politics of Bureaucracy*. NY: Longman.
- Pierson P. (1994) *Dismantling the Welfare State ?* Cambridge : Cambridge University Press.
- Popkewitz T. S. & Fendler L. (eds.) (1999) *Critical Theories in Education. Changing terrains of knowledge and politics*. London : Routledge.
- Ranson S. (2003) « Public accountability in the age of neo-liberal governance » – *Education Policy* XVIII, 5 (459-480).
- Shimihara N. K. & Holowinski I. Z. (éds) (1995) *Teacher Education in Industrialized Nations*. New York & Londres : Garland Publishing.
- Smith C. W. & Chapman R. (1973) *Accountability a management tool for teachers*. Lansing, MI : Michigan State Department of Education.
- Stirton L. & Lodge M. (2001) « Transparency mechanisms: Building publicness into public services » – *Journal of Law and Society* XXVIII, 4 (471–89).
- Whitty G. (2002) *Making sense of education policy, studies in the sociology and politics of education*. London : Paul Chapman.