

# **Le travail enseignant à l'épreuve de la gouvernance par les résultats : le cas du dispositif d'aide personnalisée à l'école primaire**

**Benjamin Gesson, Doctorant, Université Bordeaux 2 / Centre Emile Durkheim**

## **Introduction :**

La réforme du financement de l'Etat initiée en 2001, et généralisée à l'ensemble de l'administration en 2006, avec la mise en application de la Loi Organique relative aux Lois de Finance (LOLF) a marqué un tournant majeur dans le fonctionnement et la gestion des politiques publiques. Cette tendance s'est confirmée en 2007 avec le lancement de la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP) visant à garantir la modernisation, l'adaptabilité et la performance du service public. Au-delà des aspects politiques qui animent ces mesures, celles-ci ont été mises en œuvre de façon à diffuser au sein de l'administration une culture de la performance et de l'évaluation proche de celle utilisée dans les entreprises du secteur privé. Deux raisons majeures sont invoquées pour expliquer ce changement culturel au sein de l'Etat : premièrement, les services publics doivent être soumis à la mesure et à l'évaluation de leurs résultats ; il s'agit ainsi de rompre définitivement avec une gestion bureaucratique mettant l'accent sur les moyens requis par l'administration, pour instaurer une gestion managériale mettant l'accent sur les résultats obtenus par l'administration. Deuxièmement, dans un contexte de faible croissance économique et de restriction budgétaire, l'argent public doit être utilisé parcimonieusement. Aussi, les politiques publiques doivent garantir un retour sur investissement suffisamment important pour pouvoir être financée. On comprend alors facilement que ces nouveaux principes de gestion vont modifier en profondeur les politiques publiques menées au sein de l'administration, et pour ce qui nous intéresse ici, au sein de la fonction publique d'Etat.

Cette réforme de l'Etat va avoir des conséquences directes sur la gestion de l'Education Nationale, qui va devoir appliquer la culture de la performance et de l'évaluation au sein du système éducatif<sup>1</sup>. L'institution va opérer une véritable mue qui va la conduire à reprendre un vocabulaire managérial volontariste : chaque échelon institutionnel est appelé à assurer un pilotage du système éducatif à son niveau d'intervention (national, académique, local...) et à

---

<sup>1</sup> Administration et éducation, *Regards sur la LOLF*, n°113, Février 2007 ; Administration et éducation, *La GRH à l'Education Nationale, entre contraintes et possibles*, n°118, Juin 2008.

rendre compte de la mise en œuvre et de l'efficacité des politiques éducatives menées. En outre, l'affirmation d'un pilotage des politiques éducatives par les résultats procure un pouvoir indéniable aux différents échelons décisionnels de l'institution, puisqu'ils disposent d'une mesure objectivée de la performance scolaire, et peuvent ainsi prescrire des dispositifs institutionnels aux enseignants.

C'est précisément cette question de la prescription de dispositifs élaborés à partir de données quantitatives à des enseignants, qui élaborent principalement leur travail à partir d'une vision qualitative et subjective du métier, que nous voudrions étudier dans ce texte. Plus précisément, nous voudrions montrer la manière dont le travail quotidien des enseignants est affecté ou non par ces demandes institutionnelles qui sont produites à partir de constats chiffrés, et étudier par là-même la façon dont ces enseignants, qui bénéficient par ailleurs d'une autonomie au travail assez développée, peuvent ou non s'approprier ou contourner ces prescriptions. Dès lors, notre questionnement s'articulera autour de trois questions très simples : comment la notion de culture de la performance et de l'évaluation se décline au sein de l'institution scolaire ? Comment les enseignants perçoivent-ils les prescriptions institutionnelles qui sont pensées à partir de ces principes ? De quelle manière les utilisent-ils *réellement* dans leur pratique quotidienne ?

Pour répondre à cette interrogation, nous partirons de l'étude d'un dispositif institutionnel pensé par l'institution pour rendre plus efficace le fonctionnement du système éducatif, à savoir l'aide personnalisée aux élèves en difficulté à l'école primaire. Notre méthode de recherche a consisté à lire les textes officiels et les rapports officiels fondamentaux pour comprendre la genèse de ce dispositif. Ensuite, nous avons réalisé 35 entretiens avec des enseignants du premier degré, avec lesquels nous sommes revenus sur la manière dont ils perçoivent ce dispositif d'aide personnalisée impulsée par l'institution, et sur la façon dont ils l'insèrent dans leur pratique quotidienne. Nous nous appuyons donc principalement sur ce matériau qualitatif pour définir si la culture de la performance diffusée au sommet de l'institution parvient – ou non – à se diffuser à sa base.

## **La « fabrication » d'une prescription scolaire dans une logique de pilotage par les résultats : le dispositif d'aide personnalisée aux élèves en difficulté à l'école primaire :**

La gouvernance du système éducatif est aujourd'hui une question centrale dans un contexte où le modèle scolaire français connaît une sérieuse remise en cause de son efficacité. Les acteurs politiques ont dès lors un rôle déterminant dans la définition et le pilotage de politiques éducatives qui vont avoir pour objectif de rendre l'école française plus performante. Pour cela, ils disposent de différents types d'évaluations qui vont leur permettre d'identifier les variables qui freinent les performances scolaires du pays et, à partir de ce diagnostic, de construire des politiques éducatives pour y faire face. Parmi les évaluations dont ils disposent au niveau national, Pons distingue les évaluateurs officiels (DEPP, Corps d'inspection), et les évaluateurs latents (Cour des comptes, IREDU, HCE...)<sup>2</sup>. Ces évaluateurs fournissent des éléments principalement quantitatifs en amont pour permettre un diagnostic de la situation éducative, et interviennent aussi en aval pour évaluer l'efficacité des politiques éducatives élaborées à partir du diagnostic initial. D'autre part, les acteurs politiques peuvent également appuyer leurs décisions sur des données internationales produites principalement sous l'égide de l'Organisation pour la Coopération et le Développement Economique (OCDE) ou de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ; les tests PISA pour le second degré, PIRLS pour le premier degré, ou encore TALIS pour les enseignants constituent ainsi autant d'indicateurs sur lesquels les acteurs politiques peuvent se baser pour établir un diagnostic sur le fonctionnement et la performance du système éducatif. Ces différentes données vont jouer un rôle important dans la mise en œuvre de politiques éducatives et de dispositifs de remédiation ; nous allons pouvoir le vérifier en étudiant la manière dont a été créé le dispositif d'aide personnalisée destiné aux élèves en difficulté à l'école primaire.

### *Une mise en cause objectivée de la performance de l'école primaire*

La mise en place de ce dispositif intervient dans un contexte où l'école primaire voit son image quelque peu écornée. En effet, si le niveau secondaire de l'enseignement public, et en particulier le collège, recueille généralement une image plutôt négative auprès des français qui n'hésitent pas à le contourner en ayant recours à l'enseignement privé, le niveau primaire

---

<sup>2</sup> Pons X., *Evaluer l'action éducative*, PUF, Paris, 2010.

reste quant à lui jugé de manière plutôt positive<sup>3</sup>. Cela est notamment dû au fait que l'on pense souvent que l'influence de l'école primaire sur les parcours scolaires est moindre par rapport au niveau secondaire où interviennent les premiers paliers d'orientation, qui engendrent la sélection et la distinction entre ceux qui réussissent et ceux qui ne réussissent pas. Néanmoins, cette sorte d'immunité sociale et politique accordée à l'école primaire va se voir remise en cause par plusieurs études provenant d'organes officiels qui vont démontrer le caractère fondamental de l'influence de l'enseignement primaire dans les parcours scolaires des élèves, et vont en souligner le manque d'efficacité<sup>4</sup>. Nous détaillerons les résultats de deux d'entre elles, qui ont joué un rôle majeur dans la prise de conscience politique de la nécessité d'interroger ce niveau d'enseignement et dans la réforme de l'école primaire qui s'en est suivie. Le choix de ces deux enquêtes se justifie par leur présence dans le document d'orientation proposé par le ministre de l'éducation de l'époque, Xavier Darcos, qui s'appuyait largement sur leurs résultats pour justifier l'importance de la réforme qu'il proposait<sup>5</sup>.

La première enquête est celle nommée Progress in Internationale Reading Literacy Study (PIRLS), menée par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) en 2006, qui mesure les compétences en lecture des élèves âgés de 10 ans dans différents pays<sup>6</sup>. En 2006, deux constats sont mis en avant en ce qui concerne le système scolaire français : d'une part, la moyenne des résultats de ses élèves se situe en deçà de celle des pays de l'Union Européenne participants, et en deçà également de celle des pays de l'OCDE participants. De plus, la France recule dans le classement établi par l'IEA et occupe en 2006 le 12<sup>ème</sup> rang alors qu'elle occupait le 9<sup>ème</sup> rang dans la précédente enquête réalisée en 2001. D'autre part, l'analyse de la répartition des élèves selon les quartiles de réussite montre que 32 % des élèves français obtiennent des résultats insuffisants au test proposé ; ce pourcentage place la France juste devant l'Espagne (36 %), mais loin derrière des pays comme l'Allemagne (18 %), la Suède (17 %) ou les Pays-Bas (14 %). Cette étude met

---

<sup>3</sup> Selon un sondage IPSOS réalisé en Juillet 2011 pour L'Histoire et la CASDEN, 36 % des français estiment que l'enseignement dispensé au collège est satisfaisant (38 % pour le lycée) contre 66 % pour l'école élémentaire (86 % pour l'école maternelle).

<sup>4</sup> Il nous faut souligner que les recherches sociologiques ont mis en avant dès le début des années 1990 les faiblesses de l'école primaire, notamment en montrant l'importance de l'effet maître sur la réussite scolaire des élèves (cf. les travaux de Bressoux à ce sujet). Cela montre le décalage qui peut exister entre le temps de la recherche scientifique et le temps de l'action politique...

<sup>5</sup> On peut consulter ce document au lien suivant : <http://media.education.gouv.fr/file/40/9/20409.pdf>

<sup>6</sup> Voir *L'Etat de l'école 2010*, Ministère de l'Education Nationale.

l'accent sur la forte proportion d'élèves en difficulté au sein du système français en comparaison des autres systèmes éducatifs, et invite les acteurs politiques à faire de cette question de la difficulté scolaire un axe d'amélioration à privilégier dans les politiques éducatives.

La seconde enquête est réalisée en 2007 par le Haut Conseil de l'Education (HCE) ; cet organisme consultatif a été institué en 2005 suite à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Il a notamment pour mission d'établir chaque année un bilan des résultats obtenus par le système éducatif français, et il décide en 2007 de porter son attention sur l'école primaire<sup>7</sup>. Il constate alors en s'appuyant sur des données de la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), que la proportion d'élèves en très grande difficulté à l'école primaire atteint 15 %. Ce chiffre, souligne le rapport, est d'autant plus inquiétant que ces difficultés se forment très tôt au cours de la scolarité et s'aggravent au fur et à mesure du parcours scolaire des élèves. Aussi, le HCE pointe du doigt les insuffisances du système scolaire français, et de son école primaire en particulier, qui ne parvient pas à réduire les inégalités entre élèves, mais qui en plus de cela contribue à les entretenir. Le rapport conclue alors sur la nécessité de faire baisser la proportion d'élèves en difficulté en leur consacrant une attention particulière dès le début de leur scolarisation, et invite l'institution scolaire à se doter d'un réel pilotage national et local pour agir efficacement sur la performance du système éducatif.

#### *La naissance de l'aide personnalisée : un nouveau modèle de gestion du travail enseignant*

Les résultats de ces deux études vont être largement repris pour justifier la mise en place d'un dispositif de remédiation destiné à faire baisser le pourcentage d'élèves en difficulté à l'école primaire, et du même coup à améliorer le classement de la France dans les tests internationaux de performance des systèmes éducatifs. Ce dispositif va apparaître au sein de la réforme de l'école primaire en 2008, et consiste en une aide personnalisée destinée prioritairement aux élèves ayant des résultats insuffisants en mathématiques et en français. Les modalités d'application définitives de cette aide personnalisée vont être précisées dans une circulaire ministérielle datant de Juin 2008<sup>8</sup>. Elle énonce que les enseignants devront consacrer 60

---

<sup>7</sup> Haut Conseil de l'Education, *L'école primaire*, 2007.

<sup>8</sup> Circulaire 2008-082 consultable sur le site du Ministère de l'Education Nationale.

heures annuelles à ce dispositif, celui-ci venant s'ajouter au temps d'enseignement en classe entière correspondant à 24 heures hebdomadaires. Les enseignants gardent la liberté de choisir les élèves devant bénéficier de cette aide personnalisée, mais doivent rendre compte de la manière dont ils les sélectionnent, du contenu de l'aide apportée, et des progrès réalisés durant l'année par les élèves ayant bénéficié de cette aide. Ils doivent ainsi formaliser la façon dont ils vont décliner ce dispositif en fonction du contexte scolaire, et le faire valider par l'Inspecteur de l'Education Nationale (IEN) de leur circonscription ; de plus, les enseignants doivent indiquer le bilan de ce dispositif au sein du projet d'école, qui constitue le document de référence concernant la politique et les objectifs de l'établissement, en y faisant figurer des données chiffrées (évolution du pourcentage d'élèves bénéficiant du dispositif dans la classe, évolution des évaluations de ces élèves au cours de l'année...). Le contrôle du respect de la mise en œuvre de l'aide personnalisée avec les textes de référence est assuré par le corps d'inspection au niveau des circonscriptions, qui veille à cette conformité par la lecture de ces différents documents formalisés par les enseignants. De la même façon, les IEN doivent s'appuyer sur les données chiffrées fournies par les enseignants pour intervenir directement dans l'école si les résultats ne sont pas suffisants, ou si le dispositif n'est pas accordé à assez d'élèves par exemple. On retrouve ainsi une configuration d'organisation plutôt verticale, avec un pilotage national de la mesure qui intervient en amont par la diffusion de textes de prescription officiels, et un pilotage local assuré par les IEN, qui contrôlent le respect de la prescription officielle et l'application correcte du dispositif au sein des écoles françaises. Ce modèle d'organisation, largement inspiré des principes du New Management Public, constitue une rupture certaine avec la tradition bureaucratique inhérente à l'Education Nationale. D'une part, il a la volonté de redonner un véritable pouvoir de régulation du travail enseignant aux corps d'inspection, qui se situe à un échelon intermédiaire entre l'Etat et le personnel enseignant<sup>9</sup>. D'autre part, et c'est là que se situe la véritable rupture, cette organisation vient mettre en cause le modèle « bureaucratique professionnel » sur lequel les enseignants s'appuyaient jusque-là pour faire valoir leur autonomie professionnelle, ce qui leur permettait de contrôler eux-mêmes la qualité de leur travail. En effet, l'étude de la prescription du dispositif d'aide individualisée montre que les enseignants doivent rendre compte de ce qu'ils font à leur hiérarchie institutionnelle. Si cela était déjà le cas auparavant, cette tâche n'est plus seulement une routine administrative facilement contournable, mais un temps de travail à part entière qui va structurer la relation entre les enseignants et leur hiérarchie. Ce dispositif se

---

<sup>9</sup> Bouvier A., *La gouvernance des systèmes éducatifs*, PUF, Paris, 2007.

présente ainsi comme un moyen de contrôle qui vise à guider les enseignants, du « dehors », vers des pratiques jugées plus efficaces. On passerait ainsi d'un modèle d'organisation bureaucratique professionnel à un modèle post-bureaucratique, qui viendrait entériner le mouvement de « managérialisation » du travail enseignant<sup>10</sup>. Néanmoins, si ce changement organisationnel semble être amorcé par une institution désireuse de contrôler davantage les pratiques enseignantes, il ne faut pas sous-estimer les capacités de résistance à/ou de réappropriation de ce dispositif par les acteurs. A ce titre, la sociologie des organisations nous a appris que la rationalisation organisationnelle, quelle qu'elle soit, était toujours limitée, et laissait des zones d'incertitude qui pouvaient être investies par les acteurs pour défendre leurs points de vue sur la meilleure façon de faire leur travail<sup>11</sup>. Aussi, nous ne devons pas nous contenter de l'étude des prescriptions émises par l'organisation, mais nous concentrer également sur la manière dont celles-ci sont perçues et mises en œuvre par les enseignants. Aussi, c'est dans cet objectif que nous allons maintenant nous concentrer sur la manière dont les enseignants ont perçu ce dispositif d'aide personnalisée soumis par l'institution, et sur la façon dont ils l'ont intégré effectivement dans leur activité quotidienne.

---

<sup>10</sup> Maroy C., *Ecole, régulation et marché*, PUF, Paris, 2006.

<sup>11</sup> Crozier M. & Friedberg E., *L'acteur et le système*, Seuil, Paris, 2007 [1977].

## **La prescription vue par ceux qui l'appliquent : la mobilisation de registres d'opposition :**

Les enseignants que nous avons rencontrés ont, pour la plupart, affiché nettement leur hostilité à l'égard du dispositif d'aide personnalisée mis en place par l'institution. Nous avons pu relever deux niveaux d'opposition à cette mesure, qui montrent qu'au-delà de ce dispositif, c'est la nouvelle philosophie de régulation de leur travail que les enseignants rejettent.

### *Une opposition collective pour défendre le statut professionnel*

Le premier niveau d'opposition mobilisé par les enseignants est collectif et se manifeste dans l'utilisation du registre symbolique pour défendre leur statut professionnel ; ces derniers considèrent en effet que le dispositif d'aide personnalisée incarne une menace pour leur statut professionnel. Historiquement, les enseignants se sont regroupés en profession de façon à édicter de façon autonome les normes et les valeurs qui devaient guider les individus voulant exercer ce métier. Dans le processus de professionnalisation de l'enseignement, le corps enseignant a pu bénéficier du soutien de l'Etat pour obtenir le monopole du secteur de l'enseignement, et pour obtenir la légitimité nécessaire auprès du reste de la société quant à sa capacité d'autorégulation. La clôture de l'espace professionnel étant garantie par ce monopole, les enseignants ont dès lors bâti une véritable conscience collective à partir de ce corporatisme d'Etat<sup>12</sup>. L'intégration professionnelle des nouveaux venus dans le métier est ainsi garantie par des institutions corporatistes qui englobent toutes les sphères de la vie (centres de formation, syndicats, mutuelles, banques, assurances, habitat...) et assurent ainsi un contrôle social et professionnel importants tant les enseignants paraissent évoluer au sein d'une forteresse idéologique<sup>13</sup>. Or, à partir des années 1980, cette forteresse va petit à petit se fissurer, les institutions corporatistes devenant moins influentes et ne parvenant pas toujours à s'adapter à l'individualisation croissante de leur public. En effet, les enseignants, à l'image du reste de la société, sont moins enclins à s'identifier exclusivement à leur profession. Et si les enseignants mobilisent toujours leur appartenance professionnelle et conservent l'image d'une

---

<sup>12</sup> Segrestin D., *Le phénomène corporatiste*, Fayard, Paris, 1985.

<sup>13</sup> Aubert V., Bergounioux A., Martin J-P., Mouriaux R., *La forteresse enseignante*, Fayard, Paris, 1985.



corporation, c'est bien plus dans une intention conservatrice de défense du statut que dans une volonté progressiste et militante de la promotion de valeurs<sup>14</sup>.

Dans les propos des enseignants interrogés à propos du dispositif d'aide personnalisée, nous avons bien retrouvé cette idée de défense statutaire vis-à-vis d'une mesure qui met en cause la profession. Nous avons relevés deux principaux arguments mobilisés par les enseignants pour justifier leur opposition. Le premier argument consiste à affirmer que la mise en place de l'aide personnalisée va redéfinir largement la division du travail éducatif, et ce au détriment des enseignants. En effet, les enseignants considèrent que cette mesure prise par l'institution vise à compenser la diminution du recrutement d'enseignants spécialisés, exerçant au sein des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED). Les enseignants spécialisés ont un rôle bien défini dans la division du travail éducatif ; ils doivent prendre en charge les élèves jugés en difficulté par les enseignants « ordinaires », tant sur le plan scolaire que psychologique. Ces enseignants spécialisés ont donc un rôle majeur puisqu'ils sont les seuls au sein de l'institution scolaire à avoir reçu une formation pour faire face à ce type de public. Néanmoins, la politique de réduction des effectifs des enseignants menée dans le cadre de la RGPP a particulièrement touché les RASED, qui ont à ce titre de plus en plus de difficultés à répondre aux fortes attentes des enseignants « ordinaires », ceux-ci n'hésitant pas à leur adresser les élèves qui leur posent le plus de difficultés en classe. Aussi, la diminution du recrutement de postes d'enseignants spécialisés, couplée à la mise en œuvre d'un dispositif d'aide personnalisée destiné précisément à la population des élèves en difficulté, a suffi pour éveiller la méfiance des professeurs des écoles et pour jouer un rôle central dans les mobilisations collectives menées depuis 2008<sup>15</sup>. En effet, il s'agit pour les professeurs des écoles de défendre le contour de leur profession et des compétences qui y sont associées. A ce titre, le rejet du dispositif vient exprimer la volonté de garder la main sur le contenu du travail réservé à un enseignant « ordinaire », qui ne doit pas se voir attribué les tâches d'un enseignant spécialisé. Il s'agit alors de défendre une division du travail, qui est aussi une division des compétences, pour des enseignants qui vivent leurs rapports avec les RASED comme un moyen de déléguer leur « sale boulot », à savoir la prise en charge des élèves en difficulté scolaire et psychologique, dont ils ne peuvent – veulent – pas assumer la totale

---

<sup>14</sup> Dubet F., *Le déclin de l'institution*, Seuil, Paris, 2002.

<sup>15</sup> Les communiqués du SNUipp (Syndicat majoritaire dans le premier degré) précédant les mobilisations collectives d'enseignants font, depuis 2007, systématiquement référence à cette question du devenir des RASED.

responsabilité. Le rejet du dispositif d'aide personnalisée est ainsi d'autant plus fort qu'il constitue un enjeu symbolique important dans la définition des contours du travail réservé aux professeurs des écoles, et dans la division du travail entre professionnels de l'éducation.

Le second argument évoqué par les enseignants pour justifier leur opposition au dispositif tient en ce qu'il les contraint à remplir une tâche de formalisation de leur activité qu'ils jugent pénible et chronophage. Comme nous l'avons vu plus haut, les enseignants doivent rendre compte de la manière dont ils appliquent l'aide personnalisée au sein de leur classe, mais ils doivent aussi mobiliser des indicateurs chiffrés de façon à en mesurer l'efficacité. Or, c'est ce dernier point que les enseignants contestent ; en effet, s'ils ont l'habitude d'avoir à formaliser leur travail « pour l'institution », le fait de devoir évaluer l'efficacité d'un dispositif émanant de leur hiérarchie ne relève pas de leurs prérogatives. Selon eux, cette tâche d'évaluation revient aux corps d'inspecteurs qui sont censés visiter les classes pour évaluer l'efficacité du dispositif ; or, les enseignants que nous avons rencontrés ont le sentiment que les inspecteurs se déchargent d'une partie du travail d'évaluation qui leur revient, en incitant les enseignants à produire des données chiffrées sur le fonctionnement de l'aide personnalisée. Là encore, il est donc question de division du travail, puisque les enseignants ont l'impression de devoir accomplir le « sale boulot » d'évaluation du dispositif qui revient normalement aux inspecteurs. Ceci est particulièrement sensible dans les discours des enseignants qui assument également la charge de directeurs d'école, et qui à ce titre affirment être de plus en plus sollicités pour fournir les données statistiques relatives à leur école concernant la mise en œuvre de ce dispositif notamment. Ils déplorent ainsi le fait que leur participation à la mission d'évaluation du dispositif les éloigne du cœur de leur métier, et les contraint à prendre en charge des tâches qui ne leur revenaient pas jusqu'alors. Les enseignants ont ainsi le sentiment que les contours de la mission d'enseignant changent, et que leur autonomie en tant que groupe professionnel tend à se réduire face à une institution scolaire qui impose par ces décisions de nouvelles frontières à la division du travail éducatif.

Au final, la première forme d'opposition au dispositif tend à faire valoir que le travail enseignant requiert une formation et des compétences précises, et intervient sur un territoire professionnel délimité historiquement avec la protection de l'Etat. Or, l'aide personnalisée incarne à la fois la remise en question de la spécificité des compétences demandées aux enseignants, en même temps qu'elle signifie une nouvelle posture de l'Etat quant à la nature de l'autonomie accordée aux enseignants. On voit ainsi que la division du travail éducatif est

remise en cause tant en amont avec les IEN, qu'en aval avec les enseignants spécialisés. Tous ces éléments sont autant de facteurs d'alerte pour des enseignants qui tiennent à conserver l'avantage de leur statut professionnel, et désirent se protéger de la demande de justification et d'évaluation de plus en plus pressante adressée par l'institution, qu'ils voient désormais davantage comme une menace contre laquelle il leur faut lutter que comme une alliée garante de la protection de leur autonomie professionnelle.

### *Une opposition individuelle pour revendiquer une compétence professionnelle*

Le second niveau d'opposition mobilisé par les enseignants est individuel et se manifeste dans leur pratique professionnelle ; il consiste à revendiquer que l'activité enseignante est avant tout possible grâce à un engagement personnel fort, et que celui-ci n'est possible que parce qu'il fait sens aux yeux des enseignants. En effet, les recherches sur le travail enseignant montrent à quel point l'activité réelle des enseignants comporte une part importante d'intuition ou d'improvisation, tant ils ne peuvent se contenter d'obéir à des prescriptions institutionnelles souvent contradictoires et impossibles à tenir : faire réussir tous les élèves, finir le programme ou encore différencier son rapport pédagogique en fonction des élèves sont autant d'injonctions qui ne sont pas forcément cohérentes entre elles, et qui vont demander un investissement subjectif conséquent de la part des enseignants pour trouver un équilibre satisfaisant entre ces différentes demandes institutionnelles<sup>16</sup>. Cette adaptation est d'autant plus lassante pour les enseignants qu'ils ne peuvent pas véritablement s'appuyer sur des routines professionnelles de façon durable, l'incertitude du métier liée au rapport pédagogique et à l'hétérogénéité des situations scolaires les obligeant à changer en permanence de posture<sup>17</sup>. Aussi, le dispositif d'aide personnalisée prescrit par l'institution constitue aux yeux des enseignants une pièce supplémentaire à laquelle ils vont devoir s'adapter pour conserver une certaine cohérence dans le puzzle de leur activité quotidienne.

Les enseignants que nous avons rencontrés ne sont pas forcément contre le dispositif tel qu'il a été pensé par l'institution ; le fait de pouvoir avoir un temps spécifique accordé uniquement aux élèves en difficulté, réunis en un groupe restreint, est même largement plébiscité au sein de notre échantillon. Les enseignants constatent qu'ils peuvent nouer des relations

---

<sup>16</sup> Dubet F. & Martuccelli D., *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996.

<sup>17</sup> Barrère A., *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, L'Harmattan, Paris, 2002.

pédagogiques plus abouties avec ces élèves, qui participent souvent à ces heures d'aide personnalisée avec un certain enthousiasme dû au fait qu'ils se retrouvent en situation privilégiée avec un enseignant qui leur accorde une attention dont ils ne bénéficient pas forcément au sein de la classe entière. Mais si la forme pédagogique de ce dispositif est jugée positivement, il en est tout autrement de son contenu et de son efficacité ; les enseignants affirment que ce dispositif ne permet pas de faire progresser les élèves ayant les plus grosses difficultés scolaires. Ils estiment que cette inefficacité est dû au fait que ce temps d'aide personnalisée vient s'ajouter à une journée scolaire déjà bien remplie pour des élèves dont le niveau d'attention est loin d'être optimal lorsqu'ils viennent bénéficier de ce soutien scolaire. Dès lors, le contenu pédagogique de ce temps d'aide s'en ressent, et les enseignants ne peuvent pas réellement approfondir les notions posant des difficultés comme ils le désireraient, dans la mesure où leurs élèves ne sont pas dans les dispositions intellectuelles nécessaires pour cela. Face au constat de l'inefficacité pédagogique de ce dispositif, certains enseignants vont alors avoir pour réaction de tenter de trouver des solutions afin de rendre ce dispositif plus profitable pour leurs élèves et pour eux-mêmes.

Mais cette volonté de s'arranger avec les prescriptions institutionnelles va être freinée par une hiérarchie locale souhaitant réaffirmer son rôle dans le pilotage du dispositif. Les enseignants vont ainsi se confronter à une hiérarchie prônant le respect des procédures, et ce même si celles-ci ne sont pas pertinentes du point de vue de notre population. Dès lors, cette posture institutionnelle est dénoncée par des enseignants qui se voient contraints de se conformer à un dispositif auquel ils ne croient pas. Ils ne manquent d'ailleurs pas de souligner la démagogie des IEN qui préfèrent voir les enseignants respecter à la lettre une prescription plutôt que de les laisser faire ce qui leur paraît pertinent. Cette injonction pèse d'autant plus lourd pour les enseignants qu'ils se retrouvent face à une situation paradoxale : soit ils continuent à se conformer au dispositif, bien que celui-ci ne soit pas efficace à leurs yeux, et ils ne seront pas tenus pour responsables de cette inefficacité puisqu'ils auront suivi les procédures définies par la prescription ; soit ils décident de modifier le dispositif et de ne pas suivre les procédures mais ils s'exposent dès lors à des réprimandes de la part de l'institution... Le calcul le plus rationnel consiste alors à ne pas prendre de risque, car si le risque pris par les enseignants permet d'améliorer l'efficacité du dispositif, le gain individuel n'en sera pas plus élevé, et s'ils n'en améliorent pas l'efficacité, ils pourront être tenus pour responsables de l'inefficacité du dispositif dans la mesure où ils n'en auront pas suivi les procédures. L'intérêt principal des

enseignants consiste dès lors davantage dans l'administration de la preuve de leur conformité aux règles prescrites, que dans la volonté de faire progresser leurs élèves en difficulté selon des méthodes pédagogiques qui leur semblent plus efficaces.

Les enseignants voient donc leur activité empêchée par l'institution<sup>18</sup> ; le constat de l'inefficacité du dispositif d'aide individualisée les incite à remettre en cause ses fondements. Or, la pression de l'institution et de ses représentants à suivre les prescriptions à la lettre conduisent dans le même temps les enseignants à respecter ces procédures de façon à ne pas être accusés comme étant à l'origine de l'inefficacité du dispositif. C'est donc au sein de cette tension, entre le désir de s'appropriier le dispositif institutionnel de façon à le rendre plus efficace et la contrainte institutionnelle qui pousse à mettre en œuvre ce dispositif tel qu'il est prescrit, que les enseignants vont devoir appliquer l'aide personnalisée au sein de leur classe.

Comme nous venons de le voir, la mise en œuvre du dispositif d'aide individualisée soulève deux types d'opposition chez les enseignants que nous avons rencontrés. D'abord, une opposition collective qui a pour objectif de défendre le statut d'enseignant et sa place dans la division du travail éducatif. Ensuite, une opposition plus individuelle où les enseignants veulent défendre leur conception du travail efficace face à un dispositif institutionnel qu'ils jugent inefficace. Ces deux formes d'opposition se retrouvent dans les discours des enseignants selon des degrés différents, certains affirmant une opposition « faible » qui les conduit à appliquer ce dispositif malgré tout, et cela même s'ils n'en retirent aucune satisfaction. D'autres enseignants affichent quant à eux une opposition « forte » qui les conduit non seulement à remettre en cause l'efficacité du dispositif, mais aussi à tenter d'en transformer le contenu de façon à le rendre plus pertinent pédagogiquement, et qui leur permet de réaffirmer leur autonomie professionnelle au sein du système éducatif. Entre ces deux pôles d'opposition, nos entretiens nous ont permis d'identifier des postures intermédiaires qui incarnent autant de manières de se positionner vis-à-vis du dispositif d'aide individualisée et de répondre à la question suivante : de quelle manière concilier la nécessité de se conformer à une injonction institutionnelle et le désir d'affirmer son désaccord vis-à-vis de son contenu ?

---

<sup>18</sup> Clot Y., *La fonction psychologique du travail*, PUF, Paris, 2006.

### Une mise en œuvre de l'aide personnalisée entre contrainte et prise d'autonomie :

Afin de prendre la mesure des divergences dans les réponses apportées par les enseignants, et par souci de clarté heuristique, nous avons décidé de présenter les postures idéales-typiques qui ressortent de notre enquête empirique. Pour les obtenir, nous avons simplement croisé l'intensité d' « opposition collective » manifestée par les individus à l'égard de la mesure, avec l'intensité de leur « opposition individuelle » perçue dans leurs pratiques. Cela donne ainsi quatre types de posture vis-à-vis du dispositif, dont certaines sont proches de la typologie proposée par Hirschman <sup>19</sup>:

		Opposition collective	
		Forte	Faible
Opposition individuelle	Forte	PROTESTATION	CONTOURNEMENT
	Faible	RESIGNATION	CONFORMITE

<sup>19</sup> Hirschman A.O., *Défection et prise de parole*, Fayard, Paris, 1995 [1970].

### *La protestation : une négociation sans fin...*

Le premier type de posture (minoritaire dans notre échantillon) que nous avons pu observer combine une forte opposition collective et individuelle au dispositif d'aide individualisé. Ces enseignants mobilisent dans leurs discours un registre symbolique sur la préservation de la profession qui trahit bien souvent leurs liens avec les structures syndicales. De plus, ils affichent leur détermination en transformant le dispositif d'aide personnalisée d'une façon qui leur paraît plus efficace pour traiter la difficulté que peuvent rencontrer leurs élèves. Toutefois, loin de procéder à ces ajustements dans leur coin, ces enseignants vont s'adresser directement aux représentants de l'institution, se présentant eux-mêmes comme représentants de la profession, et vont dès lors tenter d'instaurer un jeu de négociation politique de façon à obtenir une adaptation du dispositif allant dans le sens de leurs revendications. Le fait de négocier est alors à double tranchant pour ces enseignants : soit l'institution convient de revoir ses prescriptions et leur protestation est un succès, soit elle refuse et la protestation est vaine. Or, nous l'avons vu, les représentants de l'institution ne sont guère conciliants avec les propositions des enseignants de revoir le dispositif, et les enseignants ressortent de cette négociation en position de perdants. Et ils le sont d'autant plus que leur protestation conduit souvent l'institution à contrôler davantage la conformité de ces enseignants récalcitrants dans la mise en œuvre de l'aide individualisée. La seule solution pour eux consiste alors à poursuivre la protestation, tout en étant contraints de se conformer au dispositif et de renoncer aux ajustements envisagés, de sorte que la protestation apparait comme un cycle sans fin – aux deux sens du terme – et peut à terme conduire les enseignants à adopter une posture de résignation.

### *La résignation : « le faire sans y croire »*

Le deuxième type de posture (majoritaire) qui peut être établi est celui de la résignation ; si les enseignants qui se situent dans ce cas de figure mobilisent également la dimension symbolique associée à leur profession, ce n'est pas tant pour la défendre ardemment contre la « menace » qu'incarne le genre de dispositif qu'est l'aide personnalisée, c'est avant tout pour mesurer la distance qui sépare cet idéal professionnel symbolique de ce qui leur est demandé concrètement par l'institution. Dès lors, les acteurs ne vont pas, contrairement au cas précédent, chercher à réduire cet écart entre ce qu'ils désirent faire et ce qu'on leur prescrit,

mais ils vont apprendre à « vivre avec ». Ils adoptent alors une posture de résignation, qui les conduit à mettre en œuvre l'aide personnalisée même s'ils n'y croient pas, sans chercher à en améliorer le contenu et à le rendre plus satisfaisant pour eux-mêmes. Ils n'entrent dès lors pas en conflit avec l'institution dans la mesure où ils vont faire ce qui est attendu d'eux ; mais dans le même temps, ils entrent en conflit avec leur propre idéal d'enseignement, ce qui va les conduire à se désengager subjectivement du dispositif, symbole de leur échec dans la poursuite de cet idéal... Au final, ces enseignants adoptent une attitude proche de l'apathie, qui revient à se soumettre « malgré tout » à une prescription, sans adhérer à ses objectifs<sup>20</sup>. C'est ce qui va principalement différencier ces individus de ceux qui adoptent une posture de conformité vis-à-vis du dispositif.

*La conformité : participer à un dispositif qui va dans le bon sens*

Le troisième type de posture (minoritaire) est quant à lui marqué par la faible opposition des enseignants à propos de l'aide personnalisée, tant au niveau individuel que collectif. Ces enseignants ne se sentent ainsi pas forcément menacés statutairement par ce nouveau dispositif, et ils se contentent de l'appliquer du mieux possible au sein de leur classe. S'il leur arrive parfois, au détour d'une phrase, de mentionner la lourdeur de la mise en œuvre de ce dispositif dans leur emploi du temps, ils estiment néanmoins que le principe de l'aide personnalisée est louable. Ainsi, ils mettent l'accent sur le fait que ce temps d'enseignement en petit groupe permet de rompre avec la pédagogie qu'ils appliquent le reste du temps dans leur classe, et se réjouissent car cela leur a permis de mieux identifier les difficultés des élèves bénéficiant de ce dispositif. Ces enseignants apparaissent, sinon convaincus, au moins fidèles aux objectifs prônés par ce dispositif qui, s'il n'est pas parfait, détient à leurs yeux le mérite de s'attaquer à une de leur difficulté principale en classe, à savoir la gestion de l'hétérogénéité du niveau des élèves. En consacrant un temps exclusivement réservé aux élèves en difficultés, ils considèrent que cette mesure politique va dans le bon sens. D'autre part, cette conformité peut également apparaître comme une forme d'opportunisme chez certains enseignants. Leur conformisme peut cacher une croyance en ce que l'opposition des autres enseignants puisse faire changer les règles du jeu en leur faveur, de façon à bénéficier de leur effort sans avoir

---

<sup>20</sup> Bajoit G., *Exit, voice, loyalty...and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement*, Revue Française de Sociologie, 1988, 29-2, pp. 325-345.



pris de risque à titre individuel. Ces enseignants, qui se caractérisent par leur « faux conformisme », s'apparentent alors au passager clandestin décrit par Olson<sup>21</sup>.

*Le contournement : tricher pour se donner un « pouvoir d'agir »*

Le dernier type de posture (minoritaire) que nous avons recensé est celui du contournement ; il regroupe des enseignants qui s'opposent individuellement au dispositif, sans forcément ressentir le besoin de défendre collectivement un statut qu'ils ne jugent pas remis en cause. Au contraire, ces enseignants se montrent critiques vis-à-vis des mouvements sociaux à répétition dans l'Education Nationale qui, estiment-ils, sont la preuve apportée à leurs détracteurs que les enseignants constituent un corps professionnel conservateur et immuable. Loin des mobilisations collectives et symboliques, ces enseignants préfèrent agir individuellement et de façon pragmatique. Ils n'hésitent ainsi pas à s'approprier le dispositif d'aide individualisée, en contournant certaines règles qu'ils jugent contre-productives ou non pertinentes de leur point de vue : certains refusent ainsi de choisir les élèves devant bénéficier de l'aide et prônent une aide à la carte où ce sont les élèves qui décident d'avoir recours au dispositif, d'autres encore décident de faire bénéficier à l'ensemble de leurs élèves cette aide personnalisée en instaurant un système de rotation, etc. Bien entendu, ces enseignants doivent cacher ce qu'ils font à l'institution, en rendant compte de pratiques qui plaisent à l'institution « sur le papier », mais qui ne sont pas forcément celles qui sont suivies « sur le terrain ». Aussi, en évitant de se confronter collectivement à l'institution, et en lui cachant un certain nombre de pratiques individuelles, ces enseignants peuvent se permettre de prendre quelques distances vis-à-vis des prescriptions. Le plus souvent, les enseignants pensent que cela leur permet de mieux faire leur travail, en tout cas d'être plus proche de ce qu'ils considèrent être leur « vrai boulot », ce qui est source de satisfaction pour eux<sup>22</sup>. Cette posture réunit donc des enseignants qui essaient d'innover au quotidien de façon isolée, non en se défaisant des prescriptions, mais en tentant de les rendre meilleures, ou en tout cas davantage en accord avec ce qu'ils estiment être du bon travail. A ce titre, ils sont proches des travailleurs innovant décrit par Alter<sup>23</sup>, ou encore de ceux qui tentent de développer un « pouvoir d'agir » dans leur

---

<sup>21</sup> Olson M., *La logique de l'action collective*, PUF, Paris, 1978.

<sup>22</sup> Bidet A., *L'engagement dans le travail*, PUF, Paris, 2011.

<sup>23</sup> Alter N., *L'innovation Ordinaire*, PUF, Paris, 2003 [2000].

travail décrit par Clot<sup>24</sup>. Il faut également préciser que ces enseignants évoluent pour la plupart au sein d'écoles où l'équipe éducative est particulièrement soudée, et où la « triche » vis-à-vis du dispositif est d'autant plus aisée qu'elle est partagée par l'ensemble des collègues.

### **Conclusion :**

Notre analyse permet de mettre en relief trois principales informations concernant la mise en œuvre du dispositif d'aide individualisée. Premièrement, ce dispositif est issu d'une réflexion politique qui s'inscrit dans une volonté de rendre le système éducatif plus efficace et performant. D'autre part, il bénéficie de plusieurs zones de pilotage qui assurent le contrôle de sa mise en œuvre par les acteurs de terrain. Il est donc une émanation de l'institution qui cherche à s'imposer dans les pratiques enseignantes, de façon à ce qu'elles luttent plus efficacement contre la difficulté scolaire.

Deuxièmement, ce dispositif créé ex nihilo par l'institution va susciter la méfiance des enseignants, qui vont avoir tendance à s'y opposer pour deux types de raisons : la première est qu'il va redéfinir en partie la division du travail éducatif entre les professionnels de l'éducation au détriment des enseignants. La deuxième est que ce dispositif ne paraît pas efficace pour les enseignants, qui ne vont avoir de cesse de le critiquer sans toutefois réellement pouvoir se l'approprier dans la mesure où la pression institutionnelle les invite à suivre la prescription.

Troisièmement, nous avons pu voir que l'application du dispositif se faisait inégalement selon les enseignants. Certains d'entre eux vont ainsi s'y opposer en mettant en avant leur intégration dans un corps professionnel structuré (opposition collective forte), mais sans que cela se traduise par la possibilité de s'approprier le dispositif. Seuls quelques enseignants de notre échantillon parviennent ainsi réellement à contourner le dispositif, en faisant valoir leur rôle dans la régulation de leur travail (opposition individuelle forte) et en n'hésitant pas à « tricher » avec les règles du jeu institutionnel pour pouvoir suivre leur propre conception du travail bien fait. La plupart des enseignants de notre échantillon doivent finalement se contenter d'appliquer le dispositif, avec plus ou moins de bon cœur, car ils estiment qu'il est

---

<sup>24</sup> Clot Y., *Travail et pouvoir d'agir*, PUF, Paris, 2008.

plus avantageux de suivre la prescription à la lettre de manière à ne pas être tenus pour responsables du dysfonctionnement du dispositif.

Notre enquête auprès des enseignants montre ainsi qu'il y a un véritable conflit entre l'institution et son personnel vis-à-vis de l'opportunité et de l'efficacité d'un tel dispositif. Les enseignants se trouvent ainsi le plus souvent contraints d'appliquer un dispositif auquel ils ne croient pas, tout en étant privés d'une réelle capacité d'action pour le rendre plus efficace de leur point de vue. Ce modèle de gestion où une institution pilote « du dehors » les pratiques enseignantes montre vite ses limites lorsque ce pilotage n'est pas légitime aux yeux de ceux qui l'appliquent ; en effet, la plupart des enseignants ont ici le sentiment, en appliquant l'aide personnalisée, de participer à la mise en œuvre d'un dispositif « bidon » et inefficace, ce qui les conduit pour la majorité d'entre eux à adopter une attitude de résignation à son égard<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Martuccelli D., *Critique de la philosophie de l'évaluation* in Cahiers Internationaux de Sociologie, 2010/1-2, n°128-129.

## **Bibliographie :**

Administration et éducation, *Regards sur la LOLF*, n°113, Février 2007.

Administration et éducation, *La GRH à l'Education Nationale, entre contraintes et possibles*, n°118, Juin 2008.

Alter N., *L'innovation Ordinaire*, PUF, Paris, 2003 [2000].

Aubert V., Bergounioux A., Martin J-P., Mouriaux R., *La forteresse enseignante*, Fayard, Paris, 1985.

Bajoit G., *Exit, voice, loyalty...and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement*, Revue Française de Sociologie, 1988, 29-2, pp. 325-345.

Barrère A., *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, L'Harmattan, Paris, 2002.

Bidet A., *L'engagement dans le travail*, PUF, Paris, 2011.

Bouvier A., *La gouvernance des systèmes éducatifs*, PUF, Paris, 2007.

Clot Y., *La fonction psychologique du travail*, PUF, Paris, 2006.

Clot Y., *Travail et pouvoir d'agir*, PUF, Paris, 2008.

Crozier M. & Friedberg E., *L'acteur et le système*, Seuil, Paris, 2007 [1977].

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

Dubet F. & Martuccelli D., *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996.

Haut Conseil de l'Education, *L'école primaire*, 2007.

Hirschman A.O., *Défection et prise de parole*, Fayard, Paris, 1995 [1970].

L'Etat de l'école 2010, Ministère de l'Education Nationale.

Maroy C., *Ecole, régulation et marché*, PUF, Paris, 2006.

Martuccelli D., *Critique de la philosophie de l'évaluation* in Cahiers Internationaux de Sociologie, 2010/1-2, n°128-129.

Olson M., *La logique de l'action collective*, PUF, Paris, 1978.

Pons X., *Evaluer l'action éducative*, PUF, Paris, 2010.

Segrestin D., *Le phénomène corporatiste*, Fayard, Paris, 1985.