

Performance scolaire et régulation par les connaissances en éducation

Christian Maroy *

Depuis une vingtaine d'années, les systèmes d'enseignement de très nombreux pays sont engagés dans des transformations profondes de leurs politiques éducatives. D'une part, on assiste progressivement à une globalisation et à une européanisation des politiques éducatives. Si elles restent formellement définies par les États, ces dernières sont de plus en plus enchâssées dans des procédures de mise en comparaison de leurs résultats (*via* par exemple les classements des pays produits par l'enquête Pisa de l'OCDE ; Lingard/Rawolle/Taylor, 2005 ; Mangez/Cattonar, 2009) et dans des procédures de coordination de leurs objectifs. Ainsi en Europe, les ministres de l'éducation des États-membres, avec l'aide de la Commission européenne, se sont mis d'accord sur un "Cadre européen Éducation et formation tout au long de la vie" (CEEFTLV)¹. Les objectifs sont formulés en s'appuyant sur la définition d'indicateurs et de niveaux de référence de ces indicateurs (*benchmark*) que chaque pays s'engage à essayer d'atteindre. Les objectifs opérationnels sont formulés sous forme de "chiffres" de référence. Comme l'avance Ozga (2009), on gouverne par les "nombres". Cette construction progressive d'un "espace européen de l'éducation"

* Université de Montréal & Université de Louvain, Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives (CRCPE) & Girsef.

¹ Un premier cadre a été défini pour l'horizon 2010 et ensuite pour 2020. Ce cadre comprend à la fois des objectifs partagés, des indicateurs et des "critères de référence ou étalons" (*benchmarks*). Dans le cadre de la "méthode ouverte de coordination" entre pays membres de l'UE, ce cadre de coopération doit soutenir les réformes nationales des systèmes d'éducation et de formation afin d'encourager la réalisation des objectifs communs (*Journal officiel de l'Union européenne*, 2009 C 119/02). Le Cadre 2010 propose ainsi 16 indicateurs et cinq critères de référence pour aider à coordonner les politiques nationales. D'ici 2020, 1) une moyenne d'au moins 15% des adultes européens (âgés de 25 à 64 ans) devraient participer à des activités de formation tout au long de la vie ; 2) la proportion de moins de 15 ans ayant une maîtrise insuffisante de la lecture, des mathématiques et des sciences devrait descendre sous le niveau de 15% ; 3) au moins 40% des 30-34 ans devraient être diplômés de l'enseignement supérieur ; 4) la proportion de jeunes de 18-24 ans en décrochage scolaire doit être inférieure à 10% ; 5) au moins 95% des enfants entre 4 ans et l'âge de la scolarité obligatoire devraient participer à l'enseignement préscolaire (*Annexe I du Journal officiel de l'Union européenne*, 2009 C 119/02).

s'opère notamment par la mise en place de dispositifs de “coordination” basés sur ces outils (Lawn/Grek, 2012).

D'autre part, dans la foulée d'une promotion de l'autonomie des établissements scolaires et d'un processus de décentralisation/déconcentration de certaines compétences éducatives, on assiste à la mise en place de nouveaux outils de pilotage et de régulation à distance des performances des “systèmes” au niveau national, des établissements scolaires au niveau local. De façon de plus en plus visible, les États nationaux deviennent des “États évaluateurs”, mettent en place des systèmes d'indicateurs nationaux, supposés leur permettre de mieux “piloter” le système, de mieux “réguler” et “gérer” les processus et fonctionnement des acteurs en son sein (Broadfoot, 2000 ; Maroy, 2008 ; Normand/Derouet, 2011). Par ailleurs, des procédures d'évaluation des résultats des établissements se construisent, accompagnés de mécanismes plus ou moins “pressants” de “reddition de compte” (*accountability* “dure” ou “douce” impliquant des enjeux “forts” ou “faibles” pour les acteurs (Mons/Dupriez, 2011). Les engagements et les performances des professionnels sont de plus mesurés par des outils d'évaluation de la “qualité” éducative, que celle-ci soit appréhendée par les modes d'organisation et les processus éducatifs (audits et mécanismes d'assurance qualité par exemple) ou par une évaluation des résultats (évaluations des acquis des élèves, de la valeur ajoutée par l'établissement, *etc.*).

Inspirés des idées du *new public management* (Hood, 1991 ; OECD, 2005), ces nouveaux modes de régulation “post-bureaucratiques” des systèmes scolaires (Maroy, 2008) ont vu le jour à partir des années 1980 aux États-Unis (Lindle, 2009) ou en Angleterre (Broadfoot, 2000 ; Ozga, 2009), et se diffusent dans un contexte socio-économique mondialisé où les États cherchent à améliorer les performances des systèmes éducatifs et la qualité de leurs ressources humaines, en relation avec des enjeux socio-économiques d'une société dite “de la connaissance” (Brown/Lauder, 2008).

La visée déclarée est d'améliorer l'efficacité éducative, de réduire les inégalités ou les écarts de performance selon les origines sociales ou culturelles (l'équité), enfin de contrôler sinon de réduire les coûts, c'est-à-dire d'améliorer l'efficacité. L'école est ainsi de plus en plus soumise à une obligation de résultats et de performance ; les politiques éducatives les mettent en place sous des appellations diverses : *accountability* souvent qualifiée de “dure” dans les pays anglo-saxons, “pilotage” plus “doux” basé sur l'évaluation externe dans les pays d'Europe continentale, *self-evaluation* en Écosse, “gestion axée sur les résultats” au Québec. Ces appellations recouvrent en fait souvent une diversité d'arrangements institutionnels et d'outils de mise en œuvre des politiques. De façon générique, il

s'agit de nouveaux modes de régulation institutionnels² des systèmes éducatifs, basés sur ou orientés vers les résultats puisque l'évaluation des *outputs* des systèmes organisationnels et l'amélioration des "performances" du système ou des établissements, en référence à des objectifs et des standards, y occupent une place centrale. Cette diversité d'arrangements institutionnels et d'outils participe cependant d'un même univers sémantique, d'un même paradigme politique où l'école est conçue non plus comme une institution, mais comme un "système de production" (Maroy, 2010).

Comme l'a souligné F. Dubet (2002), on assiste au déclin du "programme institutionnel" de l'école. L'école est de plus en plus pensée dans les termes de l'économie et de la théorie des organisations (comme un système *inputs/outputs*) (Laval, 2003 ; Maroy/Mangez, 2011) et non plus dans ceux de la sociologie (fonctionnaliste, mais aussi conflictualiste) qui interrogeait ses diverses fonctions au sein d'un ensemble social. Aujourd'hui, la politique scolaire tend pour partie au moins à être pensée comme une recherche d'amélioration des performances du système en termes d'efficacité, d'équité ou d'efficience. La formulation des finalités s'opérationnalise en termes de somme des acquisitions des individus (de savoirs, de compétences, de savoir-faire ou d'attitudes, voire de "savoir-être") et de performances au regard de normes de référence. Il s'agit d'améliorer la qualité, l'organisation, la coordination, les "compétences" des agents, autant de termes qui peuvent être utilisés dans n'importe quel type d'organisation productive, ce qui va favoriser des recherches inspirées des matrices cognitives de l'économie ou de la théorie des organisations (courant de la School Effectiveness Research, montée de l'économie de l'éducation ; Dumay/Dupriez, 2009). De plus, le souhaitable (soit les objectifs de la politique) est alors défini en référence aux individus qui composent la société, bien davantage qu'aux collectivités au sein desquelles ils s'inscrivent. Par opposition, le souhaitable était antérieurement défini en termes de valeurs, de normes ou de propriétés référées à la socialisation nécessaire des individus, en référence à des entités collectives d'appartenance (la société dans son ensemble ou une communauté, religieuse par exemple) ; ainsi, les figures idéales de l'honnête homme ou de l'homme "cultivé", du "travailleur qualifié", du "citoyen" pouvaient incarner les finalités collectives à poursuivre. Aujourd'hui, ces figures, et plus largement le paradigme de l'institution, restent encore partiellement mobilisés dans la définition des politiques scolaires ; cependant, ce dernier paradigme est de plus en plus conjugué, voire estompé par le paradigme du système de production scolaire.

Comme l'avancent Pons et van Zanten (2007), on peut également observer que ces nouveaux modes de régulation des systèmes scolaires s'adosent à des instruments d'action publique, où des connaissances sont

² C'est-à-dire «d'arrangements institutionnels définis, promus ou autorisés par l'Etat qui contribuent à coordonner et orienter l'action dans le système éducatif par la distribution des ressources et contraintes» (MAROY C., 2004, p.IV).

mobilisées à des fins de régulation par le biais de leur publication, de leur sélection comme norme de référence, ou de leur utilisation comme base de jugement et d'évaluation de la qualité des résultats ou des pratiques. Pons et van Zanten (2007) les qualifient d'instruments de régulation basés sur les connaissances (IRBC)³ qui se mettent en place à plusieurs "niveaux" d'action publique (supra-national, national, régional ou local) avec l'intention affichée de "piloter", de "réguler" ou de "coordonner" les politiques, organisations et pratiques éducatives. Simultanément, ces instruments peuvent être producteurs de nouvelles connaissances.

Du point de vue de la sociologie de l'action publique, ces instruments ne doivent pas être considérés comme de purs outils instrumentaux, dont il s'agirait d'évaluer la fonctionnalité et l'efficacité par rapport aux buts poursuivis comme le fait l'analyse fonctionnaliste des politiques publiques. Loin d'être seulement "techniques", ces instruments incorporent des valeurs/représentations, «ils sont nourris d'une interprétation du social et de conceptions précises du mode de régulation envisagé. Ils sont aussi producteurs d'une représentation spécifique de l'enjeu qu'ils traitent» (Lascoumes/Le Galès, 2006 :269). Un IAP a certes des dimensions techniques, mais il incorpore aussi des dimensions sociales (valeurs, intérêts) et cognitives (représentations et cognitions) ; il n'est donc pas neutre socialement. Le choix d'un instrument (parmi d'autres), ses usages affectent l'orientation et les effets de l'action publique.

Le présent numéro de *RS&A* a pour visée générale d'interroger la genèse, les objectifs, les significations variées, les usages nationaux ou locaux diversifiés, les effets politiques, cognitifs et pragmatiques de la mise en place de ces instruments basés sur les connaissances visant à "gouverner par les résultats" et/ou "par l'apprentissage" dans le domaine de l'éducation. Il interroge également les modes de construction de ces instruments, leurs modalités de mise en œuvre, ainsi que les controverses et tensions qu'elles suscitent.

Plusieurs types de questions autour de ces enjeux, à l'origine de ce numéro, se posent à cet égard :

* Quelle est la genèse politique et historique des systèmes d'indicateurs ou des dispositifs d'évaluation des performances éducatives mis en place au plan national (et/ou régional) ? Comment penser les interrelations entre niveaux d'action et les influences réciproques entre les scènes d'action locales, nationales ou supra-nationales dans cette genèse en évitant l'écueil du "nationalisme méthodologique" (Dale/Robertson, 2008) ? Assiste-t-on à une "dénationalisation" des politiques éducatives (Sassen, 2009) ? A l'émergence d'un "champ transnational des politiques éducatives" (Lingard *et al.*, 2005) ? Quels sont les

³ Comme par exemple, les indicateurs internationaux ou nationaux, enquêtes internationales à grande échelle, épreuves nationales ou régionales d'évaluation des acquis des élèves, les "audits" locaux d'établissements, les procédures d'auto-évaluation et d'évaluation par les pairs, les "bonnes pratiques".

effets des indicateurs transnationaux sur la définition des politiques éducatives nationales ?

* Quels sont les modes de construction de ces outils et dispositifs techniques d'évaluation ou de mesure ? Quels sont les experts et les autres acteurs (scolaires, politiques, socio-économiques) qui contribuent à leur construction ? Quelle forme hybride de discussion des politiques éducatives, la construction ou l'usage de ces indicateurs et outils d'action publique entraînent-ils ? Avec quels tensions et arbitrages ? Contribuent-ils à une forme de "dépolitisation" et de "technicisation" des politiques éducatives, par l'effet de "boîte noire" (Akrich *et al.*, 2006) qu'ils produisent ?

* Quels sont les usages des outils d'évaluation des performances et des résultats des élèves au sein des établissements scolaires ? Comment ces outils sont-ils reçus, détournés, réappropriés par les professionnels, les parents, les directions d'établissements ? Sont-ils inéluctablement vecteurs d'orientations "instrumentales" et "technicisantes" qui videraient les pratiques d'enseignement de leur épaisseur relationnelle et humaine ?

* Quels sont enfin les effets attendus et inattendus, directs et indirects de ces instruments d'action publique basés sur les connaissances ? Sur l'efficacité ou l'équité des systèmes d'enseignement ? Sur les pratiques d'enseignement et fonctionnements des établissements, sur les modes de coopération des équipes enseignantes en leur sein, sur l'engagement des enseignants dans leur travail, sur le sens vécu de leur métier, leur "professionnalisme" et identité, leurs relations aux collègues, à la direction, aux parents ?

* Quels sont encore les fonctions effectives des ces instruments d'action publique basés sur les connaissances ? Remplissent-ils réellement les fonctions qui leur sont officiellement assignées : outils de régulation du système, visant à ajuster ou corriger les dysfonctionnements observés au sein des systèmes scolaires (soit une fonction de "contrôle de gestion") ? Participent-ils à des fonctions d'évaluation des effets et impacts des politiques éducatives sur la société (soit une fonction "d'évaluation des politiques") ? N'ont-ils pas également des fonctions de socialisation à de nouvelles catégories de pensée et d'évaluation contribuant à redéfinir les finalités éducatives et la conception même de l'activité éducative, dans le sens d'une rationalité plus "instrumentale" d'un système de production scolaire ?

Hormis l'article de Xavier Pons, dérivé de sa thèse de doctorat (Pons, 2011), les articles constituant cette livraison ont été élaborés à la faveur d'une recherche financée par l'Union Européenne, la recherche Knowledge & Policy, coordonnée par Bernard Delvaux et Eric Mangez (UCLouvain)⁴. De façon large, cette recherche s'est interrogée sur les rap-

⁴ Le projet Know&Pol a été développé avec le soutien du sixième programme-cadre pour la recherche de l'Union européenne – "Citoyens et gouvernance dans une société de la connaissance" (contrat

ports entre connaissances et politique dans deux secteurs d'activité, la santé mentale et l'éducation. La présente livraison s'appuie sur certains des travaux menés dans ce cadre dans le secteur de l'éducation. Tous ces articles abordent l'une ou l'autre des questions évoquées à partir de leur réalité nationale propre. Leur point commun est de prendre pour objet la construction, les usages, les trajectoires et transformations de divers instruments "basés sur les connaissances" servant à la régulation des systèmes ou des pratiques d'enseignement.

Tout d'abord l'article de Xavier Pons étudie la trajectoire de trois instruments d'action publique basés sur l'évaluation développés en France : 1) les évaluations standardisées des acquis des élèves effectuées annuellement, 2) une publication annuelle du fonctionnement et des résultats du système (*L'état de l'école*), 3) des indicateurs de pilotage des établissements (IPES/IVAL). Dans la doctrine du "nouveau management public" comme dans les intentions de certains de leurs concepteurs, ces instruments peuvent avoir un rôle essentiel dans les nouveaux modes de régulation de l'éducation, faisant place, d'une part, à une gouvernance orientée vers la réalisation de certains objectifs chiffrés, d'autre part, à des formes de reddition de compte en relation avec l'évaluation des résultats effectifs. Or, lorsqu'il analyse l'évolution et la trajectoire de ces outils en France (au travers de séquences entremêlées, liées à leur genèse et conception, à leur mise en œuvre, à leur réception et usage sur le terrain de l'éducation), X. Pons montre qu'il y a un décalage entre les visées de départ de ces nouveaux outils et l'évolution de leurs propriétés et usages effectifs. Plusieurs processus ont conduit à une forme de «repli gestionnaire» soit «l'ensemble des choix techniques, pratiques et organisationnels, qui amènent des acteurs à privilégier certaines activités qu'ils ont déjà l'habitude de réaliser ou qui relèvent explicitement de tâches de gestion» (voir ce dossier). Trois processus de ce repli gestionnaire affectent dans les faits les propriétés cognitives, les finalités politiques et le pouvoir régulateur des instruments : la tendance à se replier sur la production statistique existante ; la force de rappel de contraintes de l'ordre institutionnel initial ou des identités des professionnels chargés de mettre en place les outils ; la croissance des acteurs institutionnels consultés ou impliqués dans la mise en œuvre des outils, acteurs dont la prise en compte des intérêts conduit à diverses formes de compromis. Les trois mécanismes conduisent à «l'abandon progressif des multiples intuitions et innovations méthodologiques de fondateurs» (*Ibid.*). L'intérêt de l'analyse de X. Pons n'est pas seulement de montrer qu'il y a une forte distance entre les discours portés sur ces nouveaux outils de régulation (pour les promouvoir ou les dénoncer) et ce

n° 028848-2). Les informations et les thèses développées dans cette livraison de RS&A n'engagent que les auteurs et ne reflètent pas nécessairement l'opinion officielle de l'Union européenne. Un site web présente les résultats détaillés de ce projet <http://www.knowandpol.eu>. Les recherches reprises dans ce dossier faisaient partie de la troisième orientation de cette recherche ("The role of knowledge in regulation") coordonnée par João Barroso (Université de Lisbonne), Richard Freeman (Université d'Edimbourg), Helge Ramsdal (Ostfold University College) et Agnès van Zanten (CNRS).

qu'ils réalisent effectivement dans le contexte français comme finalité politique et pouvoir régulateur ; il est aussi d'illustrer la fécondité d'une analyse des politiques éducatives qui prend pour objet central les "instruments de l'action publique" (Lascombes/Le Galès, 2004).

Jenny Ozga et Sotiria Grek abordent de leur côté les instruments d'auto-évaluation des établissements scolaires (*School self-evaluation*, SSE) en Écosse. Elles considèrent cet instrument comme «an hybrid regulatory instrument, combining data-based knowledge with knowledges "performed" by institutions and individuals in order to demonstrate their progress on the "journey to excellence" in learning that is expected of schools, teachers and learners in Scotland» (voir ce dossier). Après avoir montré le contexte socio-politique dans lequel cet instrument apparaît (d'une part les difficultés inhérentes à l'*accountability* "dure" mise en place en Angleterre – coût financier et défiance croissante entre le "terrain" et les décideurs ; d'autre part, l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement minoritaire du Scottish National Party), les auteures montrent la spécificité de cet instrument auquel le service de l'inspection a grandement contribué. Cet instrument mobilise plusieurs sources de connaissances et d'informations (données statistiques, points de vue d'acteurs, observations d'experts) pour engager et susciter un processus d'auto-évaluation orienté vers un processus continu d'amélioration et d'apprentissage de l'ensemble des acteurs de l'école (direction, enseignants, parents et élèves). Appuyés par un ensemble d'outils mis au point par le Her Majesty's Inspectors of Education, les écoles sont invitées à auto-évaluer leurs performances et pratiques collectives autour de la question "how good are we now ?" et de dresser des pistes et priorités d'amélioration autour de la question "how good can we be ?". L'auto-évaluation s'adosse en plus à une redéfinition du rôle de l'inspection, qui non seulement définit et spécifie le travail de collecte d'information et de planification nécessaire dans le travail d'auto-évaluation des écoles, mais met en œuvre un travail d'inspection externe, qui sera "proportionnée" en fonction du profil de l'école. Les établissements démontrant des signes tangibles d'apprentissage et de pratique d'auto-évaluation seront soumis à des inspections moins fréquentes, plus courtes et moins intrusives.

Les auteurs montrent en définitive combien ces instruments participent d'un changement de paradigme en matière de reddition de compte : la responsabilité de l'évaluation est dévolue aux prestataires de service eux-mêmes (plutôt qu'à une agence externe à l'école) et elle met en avant des connaissances qui portent autant sur "les performances atteintes" que sur l'existence éprouvée "de processus d'apprentissage". En définitive, l'auto-évaluation est un instrument de régulation basé sur les connaissances qui est utilisé «to encode school knowledge, create school consensus and promote specific values to relate to creation of self-managed and self-sufficient individuals (both teachers and pupils)» (*Ibid.*). Cet instrument, que l'inspection écossaise promeut à travers l'Europe en prenant soin de marquer ses différences par rapport au modèle anglais, s'inscrit de plus dans

la rhétorique du dernier gouvernement écossais visant à présenter et donner sens au changement qu'il impulse à la politique publique : la promotion d'un processus de gouvernement "intelligent", "réflexif" par l'apprentissage.

Natercio Afonso et Estela Costa nous proposent d'étudier un autre instrument de régulation basé sur les connaissances : la politique d'évaluation externe menée au Portugal depuis 2006. Comme dans d'autres contextes nationaux, sous l'influence des échanges de "bonnes pratiques" et de "l'apprentissage par les pairs" mis en place dans le cadre de la Stratégie européenne Education-Formation (2010) et de l'application de la Méthode Ouverte de Coordination, le Portugal a en effet renforcé sa politique d'évaluation externe des acquis des élèves (relance d'examens nationaux dans le secondaire, tests nationaux en fin de cycles primaires) et expérimenté plusieurs modèles d'évaluation externe des écoles visant à améliorer la qualité des établissements. Le dernier en date a été mis au point à partir de 2007 par un groupe de travail (GTEE) en lien avec l'Inspection Générale de l'éducation. L'analyse de Afonso et Costa se focalise en particulier sur la réception, la traduction et l'adaptation de cet instrument dans une école, en s'interrogeant en particulier sur le rôle et les transferts de connaissance opérés au cours de ce processus. En s'appuyant sur la conception "multiniveaux" de la sociologie de l'action publique, et sur une typologie des connaissances (Freeman/Sturdy, 2011) distinguant les connaissances "incorporées" (*embodied*) par les acteurs, "inscrites" (*inscribed*) dans divers supports de communication, et finalement "mises en acte" en situation (*enacted*), les auteurs montrent d'abord la fluidité et la pluralité des connaissances qui circulent dans la conception et la mise en œuvre par le GTEE du modèle d'intervention dans les écoles (conçu en trois phases : préparation de l'évaluation, intervention dans l'école, rapport final d'évaluation). Au niveau de la conception, ils signalent tout d'abord la grande perméabilité et ouverture du GTEE à des connaissances diverses issues soit des membres du groupe (aux appartenances et expériences diversifiées), soit de publications et forums de discussion publics au moment de la gestation de leur réflexion, ou encore de contacts formels établis par l'Inspection générale de l'éducation avec le SICI (The Standing international conference of Inspectorates), qui a conduit à importer et adapter plusieurs éléments du modèle de Self Evaluation mis en place en Écosse. Au niveau de la mise en œuvre et de la réception du modèle dans l'école enquêtée, Afonso et Costa soulignent également les multiples circulations de connaissances, mais ils insistent aussi sur les transformations et les ambiguïtés des rôles de l'inspection (combinant par exemple support à l'auto-évaluation des écoles et inspection traditionnelle) et sur les processus d'hybridation et de sédimentation entre d'anciennes et nouvelles formes de régulation des établissements. La régulation "douce" basée sur les procédures "d'auto-évaluation" se combine ainsi à des régulations bureaucratiques plus traditionnelles.

Adel Kiss et Ildiko Fejes abordent pour leur part la réception locale d'un système d'assurance-qualité dans l'enseignement préuniversitaire roumain. Cette politique s'appuie d'une part sur la mise en place d'évaluations externes des résultats des élèves référés à des standards d'apprentissage établis par le pouvoir politique, d'autre part sur des procédures d'auto-évaluation des écoles et des attentes de "management de la qualité" par ces dernières. Ce système n'est pas dénué de paradoxes et d'ambiguïtés au niveau de sa conception même ; d'une part, la préoccupation de la qualité comme un enjeu du système éducatif n'a été introduite que récemment comme une sorte d'obligation de modernisation du système liée au processus d'adhésion de la Roumanie à l'Union Européenne, alors que jusque là la qualité passait pour une réalité "allant de soi" ; d'autre part, cet instrument de régulation, qui suppose responsabilité et autonomie locale, se met en place dans un contexte où la politique est largement mise en oeuvre de façon descendante, linéaire et centralisée. Dès lors, le modèle de reddition de compte (*accountability*) dans lequel s'inscrit la politique mise en place oscille entre un modèle orienté vers "l'amélioration de la qualité" (accentuant le rôle de l'auto-évaluation), un modèle orienté vers la réalisation des performances visées (accentuant le rôle des outils d'évaluation externe des élèves) et enfin une *administrative accountability* plus traditionnelle et bureaucratique. L'essentiel de l'analyse de Kiss et Fejes est de mettre en évidence les diverses formes d'attitude et de réaction des acteurs locaux à l'égard de ce système d'assurance qualité. Trois réactions se dégagent : une attitude d'opposition et de refus ; une attitude loyale d'acceptation de l'instrument et enfin une attitude plus neutre, voire ambivalente. La variation de ces réactions est liée par les auteurs à des manques d'explicitation des présupposés et connaissances associés à l'instrument d'assurance qualité, mais aussi à des usages et interprétations de la politique qui trouvent leur origine dans les acteurs et contextes locaux. Il en résulte un tableau mettant en avant les paradoxes, tensions et contradictions entre les conceptions et pratiques des acteurs locaux et l'approche théorique des décideurs en matière d'assurance qualité ; ces tensions peuvent porter tant sur la définition de la qualité que sur la manière de l'améliorer.

Enfin, Christian Maroy, Catherine Mangez, Xavier Dumay et Branka Cattonar analysent la mise en oeuvre de politiques d'évaluation externe dans des établissements primaires situés dans deux zones d'inspection de la Belgique francophone. Les épreuves externes d'évaluation sont traitées comme des outils de régulation basés sur les connaissances. Les autorités politiques ont en effet mis en place plusieurs dispositifs basés sur la production et la diffusion de connaissances (épreuves externes, diffusion de "pistes didactiques" aux enseignants sur base des enseignements des résultats aux épreuves, "standards" de référence en matière d'acquis à atteindre pour chaque année d'étude), qui sont autant d'outils de régulation mis en place pour susciter des réponses et des améliorations de la part des écoles. L'article montre d'abord que dans une des zones (la zone B), la mise en

œuvre opère par un processus de traduction (au sens de la théorie de l'acteur-réseau de Callon/Latour) au cours duquel de nouveaux outils sont inventés (par exemple un système de traitement et de diffusion des résultats des épreuves) et d'autres adaptés par un groupe d'inspecteurs et directeurs. *Ipsa facto*, par l'intermédiaire de cet acteur-réseau liant outils et acteurs humains, des liens inédits sont créés entre des acteurs de plusieurs réseaux scolaires (catholique et public), mais aussi entre différents niveaux d'action et de responsabilité (inspecteurs, directions, enseignants). Dans un second temps, l'article compare les processus d'institutionnalisation et d'usage de ces outils d'évaluation dans huit établissements des deux zones d'inspection. L'analyse thématise ici le processus d'institutionnalisation des usages de ces outils, processus entendu selon l'approche néo-institutionnaliste de Colyvas et Powell (2006) comme l'accentuation de leur légitimité d'une part, et de leur caractère "allant de soi" de l'autre. Maroy et ses collègues montrent que dans la zone B, où la mise en œuvre des politiques d'évaluation externe a pu s'appuyer sur la mise en réseau des acteurs, les pratiques sociales de suivi des directions et le partage de catégories et d'outils cognitifs communs attestent et contribuent au processus d'institutionnalisation des outils de régulation basés sur les connaissances. Dans l'autre zone, où l'inspection joue un rôle plus classique de relais dans la mise en place de la politique gouvernementale, l'usage et l'institutionnalisation des outils de la politique d'évaluation externe sont moindres.

En définitive, ces analyses empiriques de la construction, de la mise en œuvre ou de la réception de ces instruments de régulation basés sur les connaissances à la faveur de politiques dites d'*accountability*, de *self-evaluation*, de "pilotage et d'évaluation externe" en éducation, nous aident à documenter les formes très diverses et les modalités particulières dans lesquelles ces politiques et ces outils se mettent en place. Elles pointent également la manière dont divers outils et instruments circulent entre diverses scènes internationales, nationales ou locales, impliquant des processus de transformation, de traduction, d'hybridation en fonction des préoccupations et des intérêts des acteurs qui les adoptent en les adaptant à leurs préoccupations et visées propres. De plus, ces circulations d'instruments (et par delà de politiques) conduisent à mettre en évidence la dialectique entre les dynamiques de mise en œuvre des politiques qui suivent une logique descendante et hiérarchique (*top-down*) et des dynamiques de mise en œuvre plus locales et *bottom-up* où ce sont les contraintes, ressources, connaissances et routines locales qui sont centrales dans l'explication de la logique de réception et d'usage des outils. Dans ces dialectiques, plusieurs articles ont d'ailleurs thématisé les frottements, tensions et complémentarités qui se jouent entre diverses connaissances : les connaissances inscrites dans les outils (ou leurs guides d'utilisation), les connaissances incorporées par les acteurs sous forme de schèmes de perception ou d'évaluation, de compétences acquises, enfin des connaissances mises en acte, actualisées dans des pratiques ou des façons de faire, en interaction

avec d'autres acteurs, et en s'appuyant sur diverses règles, conventions normatives ou outils techniques.

Ces analyses nous conduisent aussi à interroger plusieurs enjeux et effets majeurs de ces politiques. 1) La qualité de l'éducation est un enjeu discursif pratique qui se joue pratiquement et localement dans la conception et la mise en œuvre de ces outils. Plusieurs conceptions de la qualité sont généralement en tension, les unes la restreignant à des résultats aux tests externes alors que d'autres l'envisagent et l'opérationnalisent avec des points d'appui cognitifs plus larges (visions plus qualitatives d'acteurs locaux). 2) Si dans plusieurs contextes, les auteurs signalent des tensions et des résistances à ces nouveaux outils et modèles de régulation (notamment de la part des enseignants), on a l'impression que pour l'essentiel ils tendent à s'institutionnaliser, grâce notamment à des acteurs qui peuvent devenir de véritables "entrepreneurs de changement institutionnel" (les inspecteurs notamment) par leur conception des outils au niveau national (Écosse, France, Portugal) ou leur traduction/adaptation au niveau intermédiaire (Belgique francophone). 3) Les exemples belge, roumain et portugais soulignent par ailleurs combien la mise en œuvre de ces outils ne peut seulement être comprise à partir d'une approche seulement "descendante" (*top down*) ou "émergente" (*bottom-up*) ; il apparaît davantage qu'il y a des formes de co-construction des politiques par des acteurs situés à différents niveaux d'action, comme le suggèrent d'une part la sociologie de l'action publique (Commaille, 2009) mais aussi certaines approches nord-américaines (Datnow/Park, 2009). 4) Un des moyens de construction des politiques à la disposition des acteurs centraux ou intermédiaires des politiques éducatives est clairement la construction d'instruments de régulation basés sur les connaissances. Ces derniers ont pour particularité, non seulement de réguler par la connaissance, mais aussi de produire de la connaissance sur les pratiques locales, connaissances produites et interprétées de façon interactive et parfois contradictoire par des acteurs à différents niveaux de la hiérarchie. 5) A cet égard, les procédures dites "d'autoévaluation" sont particulièrement emblématiques de nouvelles formes de régulation où il y a simultanément co-construction de stratégies d'amélioration de la qualité dans les établissements (par les équipes locales mais aussi par les équipes d'inspection) mais aussi mise en œuvre conjointe des politiques plus générales d'amélioration des performances en éducation.

Les nouveaux instruments de régulation basés sur les connaissances, comme les modèles plus larges de régulation qui se mettent en place dans nombre de systèmes éducatifs appellent dès lors davantage de recherches empiriques pour saisir ces processus de construction locale de politiques où la régulation est largement fondée sur les connaissances, en perpétuelle circulation et transformation, au fur et à mesure des interactions qui les portent. Dans le même temps les IRBC mobilisés et les connaissances produites peuvent contribuer à construire les réseaux d'acteurs engagés dans l'usage ou la mise en œuvre de ces politiques par delà les frontières orga-

nisationnelles et institutionnelles (voir notamment la contribution belge à cet égard).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AKRICH M., CALLON M., LATOUR B.,
2006 *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Mines Paris.
- BROADFOOT P.,
2000 “Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l’état évaluateur”, *Revue française de pédagogie*, 130, pp.43-55.
- BROWN P., LAUDER H., ASHTON D.,
2008 “Education, Globalisation and the Future of the Knowledge Economy”, *European Educational Research Journal*, 7(2), pp.131-156.
- COLYVAS J. A., POWELL W. W.,
2006 “Roads to Institutionalization : The Remaking of Boundaries between Public and Private Science”, *Research in Organizational Behavior*, 27, pp.315-363.
- COMMAILLE J.,
2004 “Sociologie de l’action publique”, in BOUSSAGUET L. *et al.*, *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Science Po, pp.413-421.
- DATNOW A., PARK V.,
2009 “Conceptualizing Policy Implementation”, in SYKES G., SCHNEIDER B., PLANK D. N., *Handbook of Education Policy Research*, New York, Routledge, pp.348-361.
- DUBET F.,
2002 *Le déclin de l’institution*, Paris, Seuil.
- DUMAY X., DUPRIEZ V. (Eds.),
2009 *L’efficacité dans l’enseignement. Promesses et zones d’ombre*, Bruxelles, De Boeck Universités.
- FREEMAN R., STURDY S.,
2011 “Knowledge in Policy : embodied, inscribed, enacted”, (Article non publié).
- HOOD C.,
1991 “A Public Management for All Seasons ?”, *Public administration*, 69, pp.3-19.
- LASCOUMES P., LE GALÈS P. Dir.,
2004 *Gouverner par les instruments*, Paris, SciencesPo.
- LAVAL C.,
2003 *L’école n’est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l’assaut de l’enseignement public*, Paris, La Découverte.
- LAWN M., GREK S.,
2012 *Europeanizing Education. Governing a New Policy Space*, Oxford, Symposium Books.
- LINDLE J. C.,
2009 “Assessment Policy and Politics of Information”, in SYKES G., SCHNEIDER B., PLANK D. N. (Eds.), *Handbook of Education Policy Research*, New York/London, Routledge/AERA, pp.319-332.

- LINGARD B., RAWOLLE S., TAYLOR S.,
 2005 “Globalizing Policy Sociology in Education : Working with Bourdieu”, *Journal of Education Policy*, 20(6), pp.759-777.
- MANGEZ E., CATTONAR B.,
 2009 “The Status of PISA in the Relationship between Civil Society and the Education Sector in French-speaking Belgium”, *Sisifo/Educational Sciences Journal*, 10, pp.15-25.
- MAROY C.,
 2004 “Présentation du numéro thématique ‘Sociologie des régulations de l’enseignement. Une comparaison européenne’ ”, *Recherches Sociologiques*, 35(2), pp.1-4.
 2008 “Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d’enseignement en Europe ? ”, *Sociologie et Société*, 40 (1), pp.31-55.
 2009 “Enjeux, présupposés et implicites normatifs de la poursuite de l’efficacité dans les systèmes d’enseignement”, in DUMAY X., DUPRIEZ V. (Eds.), *L’efficacité dans l’enseignement. Promesses et zones d’ombre*, Bruxelles, De Boeck Universités, pp.209-224.
 2010 “L’école comme système de production : impasses et voies de dépassement”, *La Revue Nouvelle*, 65 (5-6), pp.61-72.
- 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 FELOUZIS G., HANHART S. (Eds.), *Gouverner l’éducation par les nombres ?*, Bruxelles, De Boeck, pp.53-76.
- MONS N., DUPRIEZ V.,
 2010 “Les politiques d’accountability”, *Recherche et formation*, 65, pp.45-59.
- NORMAND R., DEROUET J.-L.,
 2011 “Evaluation, développement professionnel et organisation scolaire”, *Revue française de Pédagogie*, 174, pp.5-20.
- OCDE,
 2005 *Modernizing Government. The Way forward*, Paris, OCDE.
- OZGA J.,
 2009 “Governing Education through Data in England : from Regulation to Self-evaluation”, *Journal of Education Policy*, 24 (2), pp.149-162.
- PONS X.,
 2011 *L’évaluation des politiques éducatives*, Paris, Presses universitaires de France.
- PONS X., VAN ZANTEN A.,
 2007 “Knowledge, Circulation, Regulation and Governance”, in DELVAUX B., MANGEZ E., *Literature Review on Knowledge and Policy*, rapport de recherche know&pol, pp.104-137, <http://www.knowandpol.eu/index.php?id=98>.
- SASSEN S.,
 2007 *La globalisation. Une sociologie*, Paris, Gallimard.