



Recherches sociologiques et anthropologiques

43-2 (2012)

Réguler les systèmes scolaires par les connaissances : instruments, usages, effets

Christian Maroy, Catherine Mangez, Xavier Dumay et Branka Cattonar

Processus de traduction et institutionnalisation d'outils de régulation basés sur les connaissances dans l'enseignement primaire en Belgique

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Christian Maroy, Catherine Mangez, Xavier Dumay et Branka Cattonar, « Processus de traduction et institutionnalisation d'outils de régulation basés sur les connaissances dans l'enseignement primaire en Belgique », *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne], 43-2 | 2012, mis en ligne le 19 février 2013, consulté le 10 avril 2013. URL : <http://rsa.revues.org/795> ; DOI : 10.4000/rsa.795

Éditeur : Université catholique de Louvain (Unité d'anthropologie et de sociologie)

<http://rsa.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://rsa.revues.org/795>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

© Recherches sociologiques et anthropologiques

Processus de traduction et institutionnalisation d'outils de régulation basés sur les connaissances dans l'enseignement primaire en Belgique

Christian Maroy *, Catherine Mangez **, Xavier Dumay ***, Branka Cattonar ****

Depuis une quinzaine d'années, on assiste en Belgique francophone au développement d'une politique d'évaluation externe des écoles. Notre étude analyse la réception de cette politique par les acteurs locaux (directeurs et enseignants d'écoles primaires) et intermédiaires (inspecteurs) et montre comment les outils de régulation basés sur les connaissances mis en place par ces acteurs affectent la réception et la légitimité de la politique d'évaluation dans son ensemble. À l'aide de la sociologie de la traduction (Callon & Latour) et de la théorie néo-institutionnaliste, nous comparons deux modes de construction et de mise en œuvre de cette politique dans deux zones d'inspection. Dans la première, le dispositif repose pour l'essentiel sur la bureaucratie, tandis que dans la seconde la politique est construite par un réseau d'acteurs locaux et intermédiaires. Nous montrons que 1) les rôles et les stratégies des acteurs intermédiaires diffèrent considérablement ; 2) les différences constatées dans la construction de la politique d'évaluation (co-construction des outils par un réseau d'acteurs intermédiaires d'un côté, mise en œuvre hiérarchique et bureaucratique de l'autre) sont liées aux différents effets des outils de régulation sur les pratiques des enseignants et sur la légitimité de cette politique.

I. Introduction¹

En éducation, la notion d'imputabilité (*accountability*) est associée à de nouvelles formes de gouvernance et de régulation des systèmes scolaires. Dans un contexte de décentralisation et d'accroissement de l'autonomie

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

** UCL/Girsef.

*** UCL/Girsef.

**** UCL/EDEF-IACCHOS/Girsef.

¹ Cet article a été publié grâce au soutien du sixième programme-cadre pour la recherche de l'Union européenne – Citoyens et gouvernance dans une société de la connaissance (contrat n° 028848-2 – projet Know&Pol). Les informations et les thèses développées dans cet article n'engagent que les auteurs et ne reflètent pas nécessairement l'opinion officielle de l'Union européenne.

des établissements, les dispositifs d'imputabilité sont supposés assurer un pilotage d'ensemble du système éducatif, l'orienter vers certaines priorités et en contrôler la qualité. Ce pilotage peut être basé de façon variable sur des dispositifs de compétition entre écoles et de quasi-marché (*market based accountability*) ou des dispositifs d'évaluation et de régulation par les résultats impliquant une reddition de compte aux autorités publiques (*government based accountability*) (Harris/Herrington, 2006). Inspirés des idées du *new public management* (Pollitt/Bouckaert, 2004 ; 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, 1996 ; 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, 2007).

Le système d'imputabilité gouvernemental (*government based accountability*), soit la régulation publique par les résultats (RPR), comporte quatre composantes :

Des standards (ce que les élèves doivent apprendre) ; une évaluation, habituellement par un organisme tiers ; un compte-rendu public des résultats de cette évaluation et de ce qui a pu les causer ; des conséquences pour l'école, négatives ou positives (Harris/Herrington, 2006 :203).

Les politiques d'imputabilité dans le domaine de l'éducation comportent donc divers "outils d'évaluation" et en particulier des "outils d'évaluation externe des acquis des élèves"² comprenant des mécanismes de rétroaction visant à faire changer les pratiques des acteurs qui composent le système. Ainsi, les informations sur les résultats du système devraient contribuer au "pilotage du système" (De Landsheere, 1994), pousser à corriger les orientations ou le réglage des instruments de l'action publique, alors que par ailleurs, les acteurs de base (les établissements scolaires, les directions, les enseignants) sont supposés tenir compte de la connaissance des résultats de leurs actions pour améliorer la gestion de l'établissement ou leurs pratiques pédagogiques. Mons et Dupriez (2011) distinguent des formes d'*accountability* "dures" où l'incitation à la "réponse" des établissements est attendue de mécanismes de sanctions à forts enjeux pour les acteurs (publication des résultats à l'attention des parents, remplacement de la direction, menace de fermeture d'école, primes financières individuelles ou collectives, *etc.*). A l'opposé, dans de nombreux pays européens,

² Par "évaluation externe", nous entendons toutes les évaluations des acquis qui ne sont pas construites par l'enseignant ou l'équipe éducative locale mais qui sont produites et mises en œuvre par des acteurs extérieurs à la classe. En Belgique, la conception et l'organisation de ce type d'outils n'appartiennent pas exclusivement à l'État (la Communauté française), mais également aux réseaux d'enseignement ou, plus rarement, à des niveaux locaux. Certaines épreuves externes sont officielles et encadrées par un texte de loi, d'autres sont informelles et ont suivi un chemin tout différent pour être acceptées par les divers acteurs impliqués.

des mécanismes plus “doux” ou réflexifs, reposent sur des incitants plus symboliques : par exemple, en France la restitution de l’information sur les résultats devrait exercer un “effet miroir” sur des directions ou des enseignants, incités dès lors à améliorer leurs pratiques.

Depuis une quinzaine d’années, on assiste également en Belgique francophone au développement d’une politique d’évaluation externe et d’imputabilité des établissements scolaires, mais les outils de régulation mis en place pour susciter des réponses et des améliorations de la part des écoles sont principalement fondés sur des dispositifs basés sur la production et la diffusion de connaissances. Ainsi, depuis 1994 on observe un développement des évaluations externes diagnostiques sur les acquis des élèves de l’enseignement fondamental (Mangez/Maroy *et al.*, 2009 ; Maroy/Mangez, 2011), parallèlement à la mise en place progressive, depuis le décret “Missions” (1997) de “balises pédagogiques” de référence en termes par exemple de compétences à atteindre à différents niveaux de scolarisation (Draelants *et al.*, 2011). De plus, une réforme de l’inspection (2006) a été menée, pour assurer d’une part que cette dernière puisse vérifier le “niveau” atteint par les établissements et pouvoirs organisateurs, et d’autre part suggérer le cas échéant des pistes d’amélioration que les “conseillers pédagogiques” de chaque réseau d’enseignement peuvent contribuer à mettre en place, avec le concours des directions d’école (Maroy, 2009a). Ainsi, une certaine autonomie est laissée aux établissements concernant les méthodes permettant d’atteindre les niveaux établis comme standards de référence par les politiques éducatives. La politique d’imputabilité reste “douce”, car elle est forgée surtout en mobilisant ce que Pons et Van Zanten (2007) appellent des “outils de régulation basés sur les connaissances” (ORC), sans que ces derniers ne s’articulent à des outils financiers ou légaux, qui associent les “performances” observées des établissements ou des enseignants à des conséquences fortes en matière de salaire ou de promotion, ou de gestion de l’école.

Dans cet article, nous nous intéressons à la réception des ORC, principalement des outils d’évaluation des acquis des élèves construits ou mis en oeuvre par les acteurs locaux et intermédiaires de l’enseignement en Belgique. Inspirés par la sociologie de la traduction (Callon, 2006), nous estimons que ces instruments ne sont pas uniquement des dispositifs techniques produisant de façon mécanique par leurs propriétés intrinsèques des effets sociaux et cognitifs. Leurs effets sont liés aux réseaux d’acteurs dans lesquels ils s’inscrivent et qu’ils contribuent à façonner. Loin d’être neutres, ce sont des objets sociaux, qui véhiculent un certain nombre de significations, de représentations de la réalité (conception des relations de pouvoir dans le champ, représentation des problèmes et des enjeux, *etc.*). Mais ils sont aussi actants à part entière, ils participent à la construction du réel et fabriquent l’action en interagissant avec les individus.

Par ailleurs, l’organisation d’un système d’évaluation externe ne sert pas seulement d’outil de connaissance du niveau des acquis des élèves, ce sont aussi des instruments des politiques publiques (Lascoumes/Le Galès,

2004) et plus précisément, des outils de régulation basés sur les connaissances (ORC). Comme tels, ces instruments peuvent affecter les rôles, identités, relations sociales entre les principaux acteurs locaux (élèves, professeurs, directions, inspection, par exemple). Nous combinerons la sociologie de la traduction pour comprendre la “construction” de ces outils et la sociologie néo-institutionnaliste (Powell/Colyvas, 2008) pour en comprendre les conditions d’institutionnalisation locale dans les écoles.

Sur un plan empirique, cet article tire parti d’une sorte “d’expérimentation naturelle”, en s’appuyant sur le contraste entre deux zones d’inspection³. Dans une première zone (appelée zone A), les outils d’évaluation externe utilisés sont ceux mis en place de manière obligatoire par l’administration centrale, et les inspecteurs se contentent d’une simple vérification de conformité de la participation des établissements pour en assurer le suivi. Dans l’autre zone (appelée ici zone B), s’est formé un réseau d’acteurs où apparaissent des outils d’évaluation originaux que les directeurs contribuent grandement à construire avec les inspecteurs et à diffuser au sein des écoles : à côté des épreuves organisées par l’administration centrale, on voit apparaître des examens supplémentaires, la comparaison systématique des performances entre les différentes écoles et classes, le suivi méthodique de l’utilisation des résultats par les établissements. Deux modes distincts de construction et de mise en œuvre des politiques d’évaluation externe caractérisent donc les deux zones. Le premier, dans la zone A, repose pour l’essentiel sur la hiérarchie et les règles. Les outils d’évaluation externe sont conçus par la bureaucratie au niveau central, diffusés aux établissements individuellement et accompagnés de règles d’utilisation relativement formelles. Dans ce cas de figure, l’exécution de la politique d’imputabilité est propre à chaque école. Dans la zone B, les acteurs locaux et intermédiaires se mettent en réseau afin de construire cette politique et accompagner sa mise en œuvre. Ici, outre les instruments construits au niveau central, des outils d’évaluation sont mis au point par les réseaux d’inspecteurs et de directeurs, avant d’être relayés au sein des établissements par les directeurs.

Notre étude empirique est donc axée sur deux questions principales : 1) Comment rendre compte des particularités des outils de régulation mis en place dans la zone B par rapport aux dispositifs d’évaluation externe en vigueur dans la zone A, qui sont illustratifs des dispositifs mis en place par l’administration centrale dans l’ensemble du système d’enseignement primaire ? 2) Comment les dispositifs d’évaluation externe mis en place dans les deux zones sont-ils reçus et mis en œuvre dans les établissements des deux zones ? Quels ont été les usages et les suivis de ces dispositifs dans les pratiques internes des établissements (dans la conduite des directions, dans les relations entre enseignants, dans les pratiques d’enseignement et d’évaluation) ? Le processus d’institutionnalisation des dispositifs

³ Le terme de “zone d’inspection” désigne des entités géographiques locales et non des instances administratives ou des réseaux d’enseignement.

de “régulation par les résultats” est-il différent dans les deux zones ? Quelles pratiques micro-sociales, quels changements de rôles ou de catégories cognitives ont été médiateurs dans les différences d’institutionnalisation du nouveau mode de régulation dans les deux zones investiguées ?

Nous présenterons d’abord les bases théoriques de notre étude et les problématiques soulevées avant de détailler la méthodologie. Ensuite, nous exposerons nos principaux résultats. Pour conclure, nous examinerons ces résultats en soulignant leurs implications pour l’analyse des outils de régulation basés sur la connaissance, en ce qui concerne l’efficacité et la légitimité de ce type de politique.

II. Cadrage théorique

Nos deux axes de recherche empiriques ont été construits et opérationnalisés en articulant deux sources théoriques : d’une part, la sociologie de la traduction a été mobilisée pour penser et analyser la construction des dispositifs particuliers de la zone B par rapport à la zone A ; d’autre part, la réception des dispositifs d’évaluation dans les deux zones, et l’analyse des processus micro-sociaux médiateurs de l’institutionnalisation d’une régulation par les résultats, se sont appuyées sur des outils conceptuels récents de l’approche néo-institutionnaliste dite “sociologique”.

Nous nous baserons sur la sociologie de la traduction (Akrich/Callon/Latour, 2006) pour analyser le processus de construction d’ORC particuliers dans la zone B. La théorie de l’acteur-réseau a pour objet les innovations techniques (ainsi que les controverses et pratiques scientifiques). Elle analyse la manière dont une innovation technique se produit au sein d’une organisation ou d’une société. Elle considère le succès d’une innovation non pas comme le résultat de la diffusion et de la circulation d’une “bonne invention technique” (dont la diffusion découlerait de ses propriétés intrinsèques), mais comme le produit d’une innovation. À l’origine de cette innovation s’opère un processus de traduction, qui aboutit à la transformation de l’invention technique pour l’adapter aux acteurs potentiellement intéressés par l’objet. En même temps, les acteurs eux-mêmes changent, qu’il s’agisse de leurs rôles ou de leurs relations aux autres et à l’objet. Le processus de traduction peut donc être exprimé par cette formule : “l’adopter, c’est s’adapter”. Au cours du développement d’un acteur-réseau, se crée une chaîne d’association entre les différents acteurs, humains et non humains, qu’un ou plusieurs acteurs clés tentent d’interconnecter. On distingue plusieurs étapes ou processus dans ce phénomène : 1) susciter l’intérêt des éléments humains ou non humains afin qu’ils s’impliquent (“intéressement”) ; 2) redéfinir le rôle et l’identité des éléments, après les avoir rassemblés dans la chaîne d’association (“enrôlement”) ; 3) quand la chaîne est assez solide, un élément peut devenir le “porte-parole” de l’ensemble de la chaîne ; 4) le travail de traduction et les associations constituées ont tendance à s’effacer, et la chaîne d’association devient alors une “boîte noire” dont les mécanismes internes ne sont plus remis en question.

Nous nous appuyerons sur les travaux de Colyvas et Powell (2006) pour comprendre les processus d'institutionnalisation et de légitimation des outils de régulation au sein des écoles. S'inscrivant dans l'approche néo-institutionnaliste dite "sociologique" (Hall/Taylor, 1997), ils cherchent à répondre aux critiques qui lui reprochent d'une part de négliger les processus de changement des institutions et d'autre part, de ne pas faire place suffisante à l'action sociale, surtout au niveau microsociologique, dès lors qu'il s'agit de rendre compte du changement (Campbell, 2005). Powell et Colyvas (2008) veulent ainsi dresser les microfondations du processus d'institutionnalisation. L'institutionnalisation ne procède pas seulement par des processus méso- ou macro-sociaux qui s'imposeraient aux organisations et aux acteurs locaux selon divers mécanismes de pression mimétique, coercitive ou normative (Di Maggio/Powell, 1991). Elle doit être pensée en articulant ces mécanismes macro à divers micro-processus cognitifs et sociaux⁴. Par ailleurs, les changements institutionnels ne procèdent pas seulement de l'action "d'entrepreneurs institutionnels" largement thématiques par la littérature néo-institutionnaliste (Hardy/Maguire, 2008). Ainsi Colyvas (2007), à propos de l'institutionnalisation progressive de la figure de l'entrepreneur académique à l'université de Stanford, a montré que les chercheurs, engagés dans la "commercialisation de leur science", l'ont fait de façon assez dispersée au départ, donnant sens à de nouvelles situations de façon variée selon leur identité, leur expérience ou leur environnement professionnel immédiat ; de plus, l'institutionnalisation de leurs pratiques a été progressive et a exigé que leurs actions soient facilitées et ancrées dans des procédures organisationnelles (Colyvas, 2007). De nouvelles catégories cognitives ou des nouveaux rôles sociaux (par exemple, celui d'universitaire favorisant une *start up*) doivent être forgées et précisées dans des routines, scripts ou règles organisationnelles, pour que l'action des entrepreneurs institutionnels s'avère durable.

En définitive, l'institutionnalisation est donc le résultat, pour Powell et Colyvas, d'un processus auto-entretenu qui aboutit à renforcer la légitimité et à augmenter le sentiment de "cela va de soi" de certaines nouvelles pratiques ou rôles sociaux dans les organisations. Ce processus d'institutionnalisation suppose le rôle actif et la réflexivité des membres impliqués dans l'organisation, mais il s'inscrit aussi dans des structures sociales et cognitives existantes, bien que changeantes. Le processus d'institutionnalisation s'appuie donc sur des pratiques de travail micro-organisationnelles grâce auxquelles se développent de nouvelles habitudes, catégories cognitives et identités. Ces dernières concentrent et stabilisent les valeurs, les significations et les types d'usage liés aux nouvelles pratiques que d'autres niveaux d'action (*i. e.* gouvernementaux) cherchent à institutionnaliser

⁴ Les travaux de la micro-sociologie ou de la psychologie sociale fournissent des outils d'analyse utiles sur ce plan, comme par exemple, les travaux ethnométhodologiques (attentifs aux catégories, qui deviennent des ressources pour les raisonnements pratiques des acteurs en situation) ou les travaux de la psychologie sociale sur le *sense making* dans les organisations (WEICK E., 1995).

(dans notre cas, les pratiques et outils liés à la politique d'évaluation externe et de régulation par les résultats).

De plus, pour saisir la légitimité des ORC aux yeux des enseignants et des directeurs d'établissement, nous utiliserons une typologie de Suchman (1995), un autre auteur néo-institutionnaliste qui distingue différents types de légitimité : cognitive, pragmatique et morale. La légitimité cognitive se réfère au concept d' "allant de soi" (socialement accepté) qui englobe tant, dans notre analyse empirique, le principe même d'évaluation externe que les principes cognitifs liés au modèle de régulation par les résultats. La légitimité morale représente les valeurs sociales associées à l'évaluation externe par les enseignants, tandis que la légitimité pragmatique implique, selon la définition de Suchman (1995), les préoccupations et calculs intéressés de la plupart des acteurs directs. Dans cet article, la légitimité pragmatique est redéfinie et désigne le jugement des enseignants et des directeurs sur la pertinence et la validité des procédures d'évaluation externe (élaboration des tests, récolte et analyse de données, communication des résultats).

L'institutionnalisation des nouvelles pratiques renvoie également, ne fût-ce que de manière implicite, aux changements normatifs associés aux nouveaux modes de régulation post-bureaucratiques des systèmes éducatifs, qui voient le jour en Belgique et ailleurs en Europe (Maroy, 2009b). Ainsi, dans la "régulation par les résultats", on attend du personnel et de la direction qu'ils soient conscients et responsables des résultats des élèves, qu'ils mettent en place des moyens pédagogiques et organisationnels adéquats pour les améliorer de manière générale, et qu'ils acceptent et mènent à bien les objectifs globaux de la politique d'éducation publique, comme la réussite de tous les élèves et la limitation des redoublements.

Nous combinerons en définitive ces deux approches théoriques (sociologie de la traduction et approche néo-institutionnaliste) dans notre recherche en les appliquant l'une à la construction des dispositifs d'évaluation, l'autre à leur réception et à leurs usages dans les pratiques micro-sociales des établissements. Il est d'ailleurs pertinent à ce stade de noter que ces théories présentent plusieurs convergences, par delà leurs spécificités. La théorie de l'acteur réseau et l'approche néo-institutionnaliste de Powell et Colyvas ont un point commun en ceci qu'elles cherchent toutes les deux à comprendre par quels processus cognitifs et micro-sociaux, un "changement institutionnel" (néo-institutionnalisme) ou une "innovation" (acteur-réseau) s'installe durablement. De plus, toutes les deux montrent que le changement ne se stabilise pas seulement, en raison de "contraintes sociales externes" (forces économiques, pouvoir, *etc.*) ou de mécanismes internes d'intériorisation de valeurs ou de normes dans le chef individuel de l'acteur. La stabilisation du changement implique en effet aussi la mise en place, par les interactions et le travail d'acteurs micro-sociaux, d'outils, de conventions, de règles ou de "scripts" au niveau organisationnel. Cependant, la théorie de l'acteur réseau conçoit la réalité sociologique sans aucune verticalité en refusant toute autre entrée que micro-sociologique,

alors que les néo-institutionnalistes cherchent à saisir l’emboîtement de processus situés à plusieurs niveaux d’action sociale, en arguant que l’analyse sociologique «can benefit from complementary attention to the micro-order and the macro-level» (Powell/Colyvas, 2008 :295). Nous réapproprions donc les outils théoriques de la sociologie de la traduction, particulièrement utiles pour penser les outils et les techniques peu thématiques par le néo-institutionnalisme, en les inscrivant dans une perspective néo-institutionnaliste qu’on peut qualifier de “multi-niveaux”.

III. Méthodologie

Après quelques entretiens exploratoires, nous avons développé notre investigation dans deux zones distinctes : 1) la “zone A”, où aucune évaluation externe supplémentaire au prescrit légal n’est organisée localement ; 2) la “zone B”, où sont organisées des évaluations externes zonales en plus des évaluations conduites par l’administration centrale de la CF. Les variations naturelles dans le développement et la mise en œuvre des outils d’évaluation externe ont donc été mises à profit afin d’explorer les conditions et les effets de deux modes de construction et d’implémentation des politiques d’évaluation externe (selon une logique hiérarchique d’une part, une logique de réseau d’autre part).

Pour assurer la validité de la comparaison, 1) la zone A a été retenue pour ses similitudes avec la zone B en utilisant une méthode d’échantillonnage raisonné sur la base d’informations préalables, et 2) les écoles de la zone A devaient correspondre autant que possible à celles de la zone B en termes de composition sociale (public favorisé, défavorisé ou mixte), d’appartenance à un réseau d’enseignement (réseau catholique ou réseau des autorités publiques locales), de contexte géographique (milieu urbain ou rural) et de taille (une à quatre classes par niveau) (voir tableau 1 en annexe). Il faut noter cependant que la zone B se distingue de la zone A sur d’autres plans que les dispositifs locaux d’évaluation externe. La zone B est actuellement en plus grande difficulté sociale, ce qui explique pourquoi les écoles de cette zone ont, en moyenne, une composition sociale plus basse de leur population d’élèves. C’est une région où l’activité industrielle a été très importante et qui est en pleine reconversion à plusieurs niveaux. La zone A est une région plus rurale, qui présente une activité économique relativement stable axée sur le secteur tertiaire et l’agriculture.

Dans chaque école, des entretiens semi-directifs ont été menés avec les directeurs et les enseignants concernés par l’évaluation externe (voir tableau 2 en annexe). Les professeurs de deuxième (confrontés à une évaluation non certificative) et de sixième primaire (confrontés à une évaluation certificative) ont été systématiquement rencontrés, et le reste des entretiens a été réalisé avec des enseignants des autres cycles⁵. Les entretiens se

⁵ Dans l’enseignement fondamental, l’enseignement est organisé en trois cycles (le premier cycle correspond aux niveaux 1 et 2, le deuxième aux niveaux 3 et 4 et le troisième aux niveaux 5 et 6).

sont axés sur les catégories suivantes : perception et usage des outils d'évaluation externe, et effets ressentis de ceux-ci sur les pratiques d'enseignement et les relations sociales sur le lieu de travail. Les entretiens ont duré entre une demi-heure et une heure et demie, et ont été systématiquement retranscrits. Les entretiens avec les directeurs d'établissement se sont intéressés aux mêmes catégories, mais également au contexte général et à l'histoire de l'école. Outre les entretiens auprès d'enseignants et de directeurs d'école, nous avons également réalisé une analyse documentaire afin de comprendre au mieux la diversité des outils présents en Communauté française et leurs usages. Nous avons ainsi analysé le type de commentaires adressés par les inspecteurs aux écoles de la zone B, ainsi que la nature des conseils pédagogiques issus du service d'inspection. Les entretiens ont été encodés au moyen de N Vivo version 8.0.

IV. La construction de la politique d'évaluation : le rôle clé des acteurs intermédiaires

Avant de détailler la genèse de la construction d'outils d'évaluation externes spécifiques dans la zone B, nous présentons le type d'instruments utilisés dans la zone A, qui se retrouvent d'ailleurs dans l'ensemble de la Communauté française de Belgique.

A. Dispositifs d'évaluation dans la zone A : la politique d'État

Les écoles primaires de la zone A sont confrontées à deux types d'évaluation externe. Initiés à partir de 2006 avant de devenir obligatoires en 2009, des examens certificatifs ont lieu en fin de sixième primaire. L'examen a lieu chaque année et sa réussite est liée à l'octroi du Certificat d'études de base (CEB). L'administration centrale distribue les épreuves aux écoles. Les corrections sont organisées localement par les inspecteurs qui travaillent "à la chaîne" en rassemblant plusieurs écoles d'une même zone, après quoi les résultats sont renvoyés à l'administration centrale. Enfin, les écoles reçoivent les résultats de chaque élève individuellement. Les résultats ne peuvent être diffusés. Aucun classement des élèves ou des établissements ne peut être établi sur leur base.

Par ailleurs, des évaluations externes non certificatives sont organisées à l'échelle de toute la Communauté française depuis 1994. Ainsi, chaque année scolaire, tous les élèves de deuxième et de cinquième année de l'enseignement primaire (sept et onze ans) participent à une épreuve portant successivement sur la lecture/production d'écrits, les mathématiques et les sciences/éveil (tournante trisannuelle). Les épreuves se déroulent au début de l'année scolaire. Ici encore, les résultats ne peuvent être diffusés ni utilisés à des fins de classement des établissements. Elles ont des finalités "diagnostiques", tant pour les enseignants individuellement dans leurs classes qu'à des fins de pilotage du système éducatif dans son ensemble. Les enseignants reçoivent des comparaisons portant sur leurs classes avec

les résultats du système et des “pistes didactiques⁶” dérivées des problèmes identifiés au niveau du système. Ces évaluations ont pour objectif d’aider les enseignants à identifier les matières où les résultats doivent s’améliorer, mais elles visent aussi à conseiller certaines pratiques d’enseignement pour y parvenir.

Dans la zone A, le suivi de l’évaluation externe en tant qu’outil de “micropilotage” incombe aux directeurs d’établissement (avec le soutien éventuel d’un corps de conseillers pédagogiques du réseau d’enseignement). Ils ont en effet une marge de manœuvre suffisante pour décider ou non de discuter des résultats des tests avec leur équipe ou pour faire appel à une aide extérieure ; en revanche, les inspecteurs (qui dépassent les frontières des réseaux) ont toujours pour mission officielle d’inspecter les écoles et ont l’occasion de relier les pratiques pédagogiques (au niveau individuel ou collectif) au cadre légal, d’une part, et au niveau de performance attendu, d’autre part. Mais rien ne rattache ces deux rôles organisationnels (pilotage et inspection). Officiellement, si l’inspection détecte un problème dans une école précise, elle doit le signaler à la hiérarchie de chaque réseau d’écoles, qui se doit de réagir et de prendre des mesures⁷. Il n’est donc prévu aucune coopération horizontale au niveau local (zones d’inspection) ni aucune coopération directe entre les directeurs d’école et les inspecteurs. C’est la hiérarchie des réseaux qui est censée se charger de toute coopération.

B. Dispositifs d’évaluation dans la zone B⁸

Dans la zone B, un dispositif d’évaluation externe local, complémentaire aux obligations légales et communes à tous les établissements de la Communauté française de Belgique, a été progressivement mis en place. Aux dires d’un inspecteur fondateur, il «permet à la fois de créer un pilotage par l’inspection mais aussi – et surtout – par les directions⁹».

À l’origine, il y a une dizaine d’années, le dispositif est lancé par deux inspecteurs qui réalisent des épreuves de fin de cycle de deuxième et quatrième primaire et décident «de mettre en commun leur énergie» pour construire et proposer des épreuves externes aux établissements qu’ils supervisent. Les inspecteurs expliquent qu’à l’époque, ils «vivent cachés», n’informent pas leur hiérarchie de cette initiative et ne reçoivent pas le soutien des autres collègues de la zone. Ils craignent d’être critiqués et arrêtés dans leur projet car ils savent qu’ils sont en train de modifier les normes en place et les rôles assignés aux différents acteurs, notamment

⁶ Les pistes didactiques sont un document qui suit la passation des épreuves et qui propose des conseils pédagogiques sur la base des résultats des épreuves et des points qui ont posé le plus de problèmes aux élèves.

⁷ Le contenu de ces prescriptions dérive des accords politiques entre l’État et les réseaux d’enseignement, qui sont à l’origine du vote sur la réforme de l’inspection en 2007 (MAROY C., 2009b).

⁸ Cette section s’inspire directement de la thèse de doctorat de C. Mangez (MANGEZ C., 2011).

⁹ Les citations entre guillemets français sont, dans ce point, issues des propos des inspecteurs qui ont initié le dispositif zonal d’évaluation externe de fin de cycle.

par les liens qu'ils créent entre acteurs de différents réseaux d'enseignement (catholique et officiel). Ils sortent également de leur strict rôle de contrôleurs pour produire des outils de connaissance qui vont jouer un rôle de conseil, d'aide à la décision pour les directions et les enseignants. À l'époque, des directeurs qui ne sont pas sous la responsabilité de ces deux inspecteurs racontent également se procurer discrètement les épreuves *via* leurs collègues directeurs qui participent déjà au dispositif. Mais à travers une série de "controverses", les actants de ce dispositif vont acquérir de la visibilité, accroître leurs connections avec d'autres actants et augmenter ainsi leur capacité de mobilisation. Au fil du temps, les éléments de la chaîne se sont donc multipliés et les ramifications de plus en plus nombreuses ont consolidé l'acteur-réseau.

En effet, aujourd'hui «c'est devenu un gros bazar, complexe». Tous les inspecteurs de la zone sont associés pour soutenir le dispositif dans lequel participent plus de deux cents établissements (98% des écoles de la zone). Une centaine de directeurs issus de différents réseaux sont impliqués dans la construction de deux épreuves (pour les classes de deuxième et quatrième primaire) *via* dix groupes de travail qui se réunissent tous les quinze jours. Une autre centaine de directeurs ne participent pas à la construction des tests mais font passer les épreuves dans leurs établissements. Dans la plupart des écoles, les tests servent d'épreuves certificatives pour les enseignants qui, dès lors, ne construisent plus d'épreuves individuelles au mois de juin. Les enseignants encodent les résultats dans un tableau Excel directement connecté aux ordinateurs des inspecteurs. Ces derniers analysent les résultats des épreuves et produisent des graphiques ; les inspecteurs incluent dans leurs analyses les résultats des épreuves non certificatives de la Communauté française et du CEB. Les analyses sont diffusées aux enseignants et aux directions. Les résultats sont bien souvent commentés et discutés lors de concertations mais aussi au cours d'entretiens individuels entre direction et enseignants. Des stratégies pédagogiques en vue de remédier aux faiblesses pointées dans les analyses sont élaborées par les enseignants (individuellement et collectivement). Des documents à compléter "prouvant" la bonne compréhension des analyses sont à renvoyer aux inspecteurs. Aujourd'hui, le service général d'inspection connaît ce dispositif et cautionne l'initiative des inspecteurs locaux ; la coordinatrice générale de l'enseignement fondamental est d'ailleurs invitée à l'assemblée générale qui clôture chaque année le processus de construction des épreuves. Un site web accessible à tous les enseignants est également créé et alimenté par un des dix groupes de travail de directeurs. Ce site web recense des questions (issues des épreuves zonales et des épreuves produites par la Communauté française), il est donc une ressource pédagogique pour les enseignants en demande de ce genre d'outil. *In fine*, explique un inspecteur,

Ce n'est pas que les épreuves pour les épreuves, il y a la conception des épreuves, il y a la participation et il y a le suivi, donc tout ça est pris en compte dans le dispositif et tout s'ajoute, tout augmente un

petit peu à la fois. C'est presque une organisation dans la Communauté française.

La sociologie de la traduction (Akrich/Callon/Latour, 2006), peut aider à comprendre comment le dispositif d'évaluation externe dans la zone B s'est constitué au sein d'une solide chaîne d'association et est devenu une «innovation pédagogique efficace» dans le contexte local. Ce dispositif socio-technique rassemble des acteurs et des outils techniques dans une chaîne d'association forte qui a en partie estompé les relations hiérarchiques classiques et les règles habituelles telles qu'on les retrouve dans la zone A.

Composée d'éléments "humains" (directeurs, inspecteurs, enseignants, élèves, fonctionnaires) et "non humains" (épreuves, tableaux Excel, résultats, graphiques, technologies informatiques et communicationnelles, documents) interconnectés, la chaîne "tient" *via* toute une série de liens où la "connaissance" joue un rôle central. Les associations entre ces éléments qui font vivre et perdurer le réseau reposent en effet en grande partie sur les connaissances qui sont produites et qui circulent dans cet acteur-réseau. Par exemple, les inspecteurs, en analysant les graphiques, produisent de la connaissance non seulement sur le niveau des acquis des élèves mais aussi sur l'établissement et sur l'enseignant. Ils offrent aux acteurs locaux des manières d'appréhender la réalité, de connaître leur action, de se connaître. Ils établissent des liens entre les pratiques en classe, les résultats des élèves, mais aussi entre un enseignant et ses collègues au sein de l'établissement et même de la zone. De même lorsque les directeurs construisent des épreuves d'évaluation, ils produisent un outil de régulation pour les enseignants en leur proposant des épreuves qui contiennent une représentation de ce que doit être une évaluation, un enseignement, le niveau à atteindre. Les épreuves deviennent alors pour les enseignants des moyens de connaître les attentes pédagogiques du système en général par rapport à leur pratique. Cette connaissance agit également sur les relations de pouvoir entre acteurs. Les inspecteurs et directeurs, *via* les connaissances issues des analyses des résultats, sont en mesure d'établir des connexions entre les pratiques en classe et les résultats des élèves. Ils augmentent ainsi leur capacité de mobilisation et leur pouvoir d'action sur les enseignants.

D'autres éléments font également tenir la chaîne d'association, comme les intérêts que trouve chaque acteur dans le dispositif. En d'autres termes, divers intérêts poussent les acteurs à faire partie de l'acteur-réseau, qui transforme le rôle de chacun. Pour les inspecteurs, le dispositif d'évaluation implique notamment (a) la possibilité de travailler ensemble ; (b) l'évolution de leur rôle de contrôleurs vers un rôle de conseillers ; (c) la compréhension et l'intégration progressive des socles de compétences par les directions et les enseignants ; et (d) la modification des pratiques pédagogiques individuelles et collectives engendrées par le dispositif. Pour les directeurs, il s'agit notamment : (a) de rencontrer d'autres directeurs, particulièrement ceux issus d'un autre réseau d'enseignement ; (b) d'avoir

une activité pédagogique ; (c) d'acquérir de nouvelles compétences comme l'analyse de résultats chiffrés ; (d) d'acquérir des outils qui produisent de la connaissance leur permettant de renforcer leur pouvoir d'action auprès de leur équipe pédagogique. Pour les enseignants, le dispositif implique : (a) l'allègement de la charge de travail en fin d'année ; (b) la possibilité d'un plus grand travail en équipe *via* l'analyse des résultats à l'échelle de l'établissement ; (c) une valorisation de leur travail (lorsque les résultats sont positifs) ; et (d) une reconnaissance de la difficulté de leur public (par la mesure d'écart pondéré).

Des éléments techniques (bâtiment, ordinateur, logiciel, site web, manuel scolaire, ancienne épreuve d'évaluation, grille de résultats, *etc.*) et des catégories cognitives propres au dispositif (effet-maître, effet-public, écart pondéré, fin de cycle, compétences, cahier des charges, *etc.*) servent aussi de liens dans l'acteur-réseau.

La connaissance produite dans ce dispositif socio-technique et la nature de l'instrument de régulation créé par l'acteur-réseau sont le reflet des négociations, des transactions, des associations entre tous ces éléments et qui font tenir le réseau et exister l'outil. Mais c'est aussi grâce aux connaissances créées par l'outil que le réseau tient, c'est à travers elles, par la médiation de l'outil, que les différents acteurs appréhendent la réalité, interagissent, trouvent de l'intérêt à prendre part au réseau, redéfinissent leur rôle dans l'espace social et le rôle d'éléments non humains. C'est à travers l'outil que les inspecteurs redéfinissent leur place et leur rôle par rapport aux directions d'école et aux enseignants, mais aussi par rapport à leur hiérarchie et au système éducatif en général. C'est au moyen du dispositif et sur la base de la connaissance produite par celui-ci que les directeurs vont organiser une grande partie des concertations et des rencontres avec les membres de leur équipe. C'est par le biais de l'outil que les enseignants vont évaluer leurs élèves mais aussi de façon indirecte leur propre travail, ce qui peut les conduire à élaborer des nouvelles stratégies pédagogiques individuelles ou collectives.

L'acteur-réseau acquiert ainsi sa force par les liens qu'il établit entre différents niveaux d'action. Piloté par des acteurs intermédiaires situés au niveau méso (les inspecteurs), le dispositif crée des liens forts avec le niveau micro en enrôlant les directeurs dans la construction des tests, en certifiant les élèves, en produisant de la connaissance pour les enseignants. Ainsi, dans la zone B, les directeurs et les enseignants non seulement acceptent les évaluations externes, mais donnent aussi du crédit aux analyses des résultats (bien que techniquement contestables) et à la lecture de la réalité qu'elles proposent (ce qui est nettement moins le cas pour les enseignants de la zone A). Parallèlement, au fil du temps, les liens avec le niveau macro se sont aussi intensifiés. Les supérieurs hiérarchiques des inspecteurs de la zone reconnaissent maintenant l'utilité du dispositif et la Communauté française (l'État) propose d'utiliser les tests pour évaluer les élèves qui suivent un enseignement à domicile. Toutes ces connexions participent à la formalisation et à la pérennisation d'un système de rela-

tions sociales qui vont participer à l'institutionnalisation forte des formes spécifiques d'évaluation externe qui se sont construites dans la zone B.

V. Réception et mise en œuvre des outils d'évaluation externe au sein des écoles : pratiques, rôles et catégories comme modes d'institutionnalisation d'une régulation en mutation

En nous basant sur les travaux néo-institutionnalistes de Colyvas et Powell (2006), nous nous centrerons à présent sur la réception de ces dispositifs par les personnels des établissements investigués, en particulier les directions et les enseignants. Nous insisterons sur les changements de pratiques cognitives ou sociales qui peuvent pour partie rendre compte de différences dans les processus d'institutionnalisation de ces dispositifs d'évaluation externe dans les pratiques scolaires quotidiennes. Nous insisterons donc sur les comportements des directeurs et le suivi qu'ils donnent à ces évaluations externes, mais aussi sur des pratiques sociales et cognitives qui s'instaurent parmi les équipes éducatives comme des vecteurs contribuant à institutionnaliser (ou non) à des degrés très variables un processus de "régulation" des pratiques enseignantes à partir des résultats des évaluations externes de leurs élèves.

Notre hypothèse interprétative est que les deux modes de mise en œuvre (et de construction) des dispositifs d'évaluation externe dans les deux zones d'inspection (l'une de type plutôt hiérarchique et formel, l'autre basée sur la construction d'un fonctionnement en réseau) ne favorisent pas de façon identique les pratiques favorables à un processus d'institutionnalisation du changement dans les écoles (ici de la régulation par les résultats) et qu'elles ne sont pas non plus identiquement favorables à une légitimation de la politique d'évaluation externe et ses outils. Clairement, les processus en réseau de la zone B sont davantage générateurs d'une institutionnalisation du changement au niveau des écoles.

En particulier, le type de "leadership pédagogique"¹⁰ exercé par les directions d'école varie en fonction du mode de construction et d'implémentation de la politique. Dans les établissements de la zone B plus que dans ceux de la zone A (à l'exception d'une école), les directions d'établissement appuient et légitiment fortement leur action sur la base des évaluations externes et des résultats de leur établissement. Les directions (encouragées et soutenues dans cette démarche par les inspecteurs) mettent en place une série de pratiques visant à s'assurer que l'évaluation externe soit prise au sérieux par les enseignants, que les résultats de leurs élèves à cette dernière soient connus, analysés et compris par les enseignants, et que diverses actions soient entreprises pour remédier aux éventuelles lacunes mises en exergue par l'évaluation :

¹⁰ Dans la littérature pédagogique, on entend par là la capacité «d'impulsion, d'animation et d'expertise pédagogique» dont devrait faire preuve un chef d'établissement vis-à-vis des enseignants de son école (BARRÈRE A., 2008, p.159). La valorisation de ce type de *leadership* est liée à la promotion de l'autonomie des établissements et de la régulation par les résultats par les politiques scolaires.

Monsieur X (directeur) organise des réunions pendant le temps scolaire, dans le but de discuter des résultats et de concevoir de nouvelles pratiques pédagogiques adaptées aux difficultés des enfants [...] Au début, j'avais de la difficulté à remettre mes pratiques en question, mais maintenant, cela s'améliore et cela nous motive (École B3, enseignant C1).

Ces pratiques sont diverses : mise en forme des résultats pour faire apparaître des tendances d'évolution ; communication collective ou individuelle des résultats aux enseignants ; participation aux concertations d'enseignants visant l'analyse des résultats de l'évaluation externe ; prises d'information auprès des enseignants relatives aux changements mis en œuvre pour améliorer les résultats plus faibles de l'évaluation.

Dans la zone B, la participation des directions à la construction de l'évaluation externe permet à ces dernières d'améliorer leurs connaissances proprement pédagogiques :

Cela (l'évaluation externe) a vraiment changé mes relations aux enseignants. Cela me donne plus de crédibilité... Quand ils prennent conscience que mes connaissances pédagogiques sont à jour, parfois plus que les leurs, cela me renforce dans mes interventions sur les pratiques dans les classes (Directeur École B2).

Mais cela leur permet également d'améliorer leurs connaissances et leur compréhension (a) du modèle de régulation par les résultats, (b) du dispositif concret de mise en œuvre et (c) des référents de l'action publique sur lesquels ce dispositif s'appuie (et en particulier les socles de compétences définis par la Communauté française). Le partage de ces connaissances avec les enseignants permet dès lors aux directions de jouer un rôle central dans les nouvelles structures sociales locales mises en œuvre autour de l'évaluation externe et d'augmenter leur crédibilité aux yeux des enseignants.

A contrario, l'intervention de la direction dans les classes et les questions pédagogiques semble nettement moindre dans les établissements de l'autre zone ; en particulier, l'attention portée par les directions à l'utilisation qui est faite des résultats de l'évaluation externe par les enseignants. Souvent, les directions de la zone A se contentent de les diffuser et s'inquiètent peu du fait que les enseignants aient pris les mesures nécessaires pour améliorer les compétences qui semblent être les moins développées chez les élèves de l'établissement :

Nous avons beaucoup de discussions avec notre directeur et nos collègues – particulièrement avec ceux de la même année – sur nos difficultés quotidiennes, mais nous ne parlons presque jamais d'évaluation externe. C'est vrai que nous nous préparons pour cette évaluation, mais je ne suis pas sûr que cela influence ce que nous faisons tout au long de l'année scolaire (École A1 – C1).

On notera toutefois que dans un établissement de cette zone, le *leadership* exercé par la direction se rapproche davantage du type de *leadership* observé dans les établissements de l'autre zone. Sur la base des faibles

résultats obtenus à l'évaluation externe, la direction de l'établissement a invité un expert (un ancien inspecteur à la retraite) à une journée de formation autour des difficultés mises au jour dans l'évaluation, de manière à amorcer une réflexion sur les mesures à prendre pour remédier à ces difficultés. Il semble que, dans la zone A, les structures dessinées par la direction autour des résultats de l'évaluation soient non seulement plus ponctuelles et réactives, mais également moins bien acceptées par les enseignants, qui se sentent, plus encore que dans certains établissements de la zone B, surveillés et mis sous pression par le système d'évaluation externe¹¹.

Au-delà des différences dans les pratiques des directions entre les deux zones, qu'en est-il des rôles et pratiques sociales établis de manière plus large dans les établissements ? Les relations entre enseignants se trouvent davantage modifiées par l'introduction de l'évaluation externe dans la zone B que dans la zone A. En lien direct avec les pratiques sociales initiées par les directions, dans la zone B, il semble que la coordination et la division locales du travail tournent davantage autour de l'évaluation externe. À travers les concertations entre enseignants, se mettent en place des analyses des résultats et s'initient certaines pratiques visant à remédier aux éventuelles difficultés constatées à travers l'évaluation externe. Les enseignants de deux établissements mentionnent aussi des effets de l'évaluation externe sur la division du travail (une nouvelle répartition des compétences à développer entre les cycles d'enseignement, par exemple). L'évaluation externe a également, dans certains établissements, des effets sur la mise en comparaison des enseignants. Ces effets semblent plus prégnants dans les établissements de la zone B, où la politique zonale de communication des résultats des évaluations externes est centrée sur les performances de chaque classe. Il semble toutefois que le cadrage qui est fait par la direction en présentant les résultats soit décisif à cet égard, davantage que la politique de communication des résultats par l'inspection. Dans les établissements où l'accent est mis sur les performances collectives (le plus souvent à l'échelle de l'établissement), le sentiment de mise en concurrence des enseignants paraît moins fort que dans les établissements qui individualisent davantage les performances aux tests externes.

Le constat est identique en ce qui concerne l'émergence de catégories cognitives et techniques partagées par l'équipe locale. Dans les établissements de la zone B, des registres langagiers et sémantiques communs ont été construits pour faire sens des résultats de l'évaluation externe : le registre de l'efficacité dans l'enseignement est le plus clair. Plusieurs enseignants et directions interviewés (on pourrait également y inclure certains inspecteurs de la zone) utilisent les catégories développées au sein du courant de la *School Effectiveness Research* (École efficace). Certains font ainsi la distinction entre les effets du public et les effets des pratiques,

¹¹ Des exemples plus nombreux de ces différences entre les établissements des deux zones se retrouvent dans le rapport de recherche dont cet article est issu (voir CATTONAR B. *et al.*, 2010, pp.5-30).

d'une part, et entre les effets de classe et les effets-maître, d'autre part. Le recours à ces catégories, qui visent à faire la part des choses entre la part de la performance des élèves attribuable aux enseignants et la part de cette performance attribuable à des facteurs exogènes, participe subtilement à la responsabilisation des enseignants, puisque ces derniers utilisent plus souvent ces catégories pour faire référence à la part de la performance des élèves qui incombe à leurs pratiques, que pour relativiser la faible performance de leurs élèves, en particulier dans les établissements qui accueillent un public plus défavorisé. L'utilisation de cette catégorie à des fins de responsabilisation des enseignants n'est évidemment pas sans lien avec l'utilisation qu'en font les inspecteurs de la zone, qui ont construit leurs indicateurs de manière à exclure d'emblée les effets liés aux caractéristiques sociales ou scolaires du public élève et à éviter ainsi une fuite des responsabilités chez les enseignants.

	Zone A	Zone B
Pratiques sociales	Continuité des pratiques sociales Pas de lien clair entre l'évaluation externe et les pratiques sociales	Collaboration accrue entre enseignants et entre directions et enseignants Collaboration entre enseignants et entre directions et enseignants centrée sur l'évaluation externe
Catégories cognitives mobilisées	Aucun registre sémantique commun construit	Référence importante aux catégories de recherche de l'efficacité dans l'enseignement
Rôles et identités	Continuité du leadership des directions	Transformation du leadership des directions

Tableau 1 : Pratiques sociales, rôles et catégories par zone

VI. La construction de formes locales de légitimité

Attardons-nous à présent à une autre caractéristique majeure du processus d'institutionnalisation locale de ces outils, à savoir la construction d'un rapport légitime à ces derniers. Nous le faisons en dissociant les trois formes de légitimité proposées par Suchman (1995). Nous décrirons donc tour à tour les formes locales de légitimité cognitive, pragmatique et morale.

Le mode de construction et de mise en œuvre des outils liés à la politique d'évaluation externe joue aussi un rôle significatif dans le processus qui lie la réception locale des outils d'évaluation et les principes cognitifs qui leur donnent sens. Les analyses réalisées tendent en effet à mettre en avant que la double idée de responsabilisation des enseignants et d'ins-

cription de l'évaluation externe dans une perspective d'amélioration continue des pratiques d'enseignement est bien plus présente dans les propos des enseignants de la zone B que dans la zone A. Or cette double idée est centrale, nous l'avons vu, dans la théorie de l'action ou du changement, qui sous-tend la politique d'évaluation externe et d'*accountability* en éducation. En effet, la majorité des enseignants de la zone B semblent vivre leur métier comme une performance dont ils sont en bonne partie responsables. Ce résultat confirme par ailleurs la proposition théorique de Colyvas et Powell (2006) relative à la nature même du processus d'institutionnalisation (articulant une accentuation de la légitimité et du caractère "allant de soi" d'une nouvelle pratique ou catégorie cognitive), mais également les propositions de Weick (1995) relatives au rôle des processus d'échange et de communication dans la stabilisation des routines et des interprétations organisationnelles, en mettant en avant à quel point l'institutionnalisation d'une pratique organisationnelle repose, d'une part, sur la réduction de l'équivocité qui entoure cette pratique et, d'autre part, sur une légitimation du modèle cognitif collectif sélectionné par les membres de l'organisation pour faire sens de cette dernière.

Les analyses réalisées montrent également que dans les établissements de la zone A, dont les pratiques sociales sont moins centrées sur l'évaluation externe, les enseignants ont moins intériorisé les principes cognitifs des politiques d'imputabilité. La plupart des enseignants de cette zone ne se sentent pas responsables des performances de leurs élèves et ne considèrent pas les résultats des évaluations externes comme un moyen d'améliorer leurs propres pratiques. Seuls les professeurs de cinquième et sixième année décrivent un vécu de culpabilisation vis-à-vis des résultats et un sentiment important de responsabilité. Mais, surtout, ils ne font jamais le lien entre ces sentiments et la perspective d'une amélioration continue. Ceci montre que même les enseignants de cette zone, qui sont confrontés à une évaluation externe certificative, n'ont pas réellement intériorisé le "schéma de régulation" qui sous-tend les politiques d'imputabilité.

Le niveau de légitimité pragmatique varie selon les modes de construction et de mise en œuvre de la politique. Dans la zone où l'évaluation externe est construite et mise en œuvre par un réseau (zone B), aucun acteur interrogé ne questionne le dispositif d'évaluation et encore moins la validité du traitement statistique des résultats, bien que, techniquement parlant, certains indicateurs soient discutables en ce qui concerne la pertinence et la fiabilité de ce qu'ils tentent de saisir. *A contrario*, des enseignants et directeurs de la zone A contestent la procédure imposée par l'administration pour les tests. Ils émettent des doutes sur l'égalité de traitement des élèves à l'échelle de l'administration et remettent en cause la valeur comparative des résultats ainsi que leur rôle en matière de régulation des pratiques d'enseignement. Cela dit, ce type de critiques est également présent dans une école défavorisée de la zone B.

	Zone A	Zone B
Légitimité cognitive	Intériorisation moins importante des principes cognitifs associés aux politiques d' <i>accountability</i>	Plus grande intériorisation des principes cognitifs associés aux politiques d' <i>accountability</i>
Légitimité pragmatique	Procédure imposée par l'administration plus souvent contestée	Plus grande crédibilité des mécanismes d'évaluation
Légitimité morale	Références minimales	Références minimales

Tableau 2 : Formes de légitimité par zone

Enfin, les enseignants des deux zones n'ont que très peu fait référence aux valeurs sociales pour juger et donner du sens au développement des outils d'évaluation externe. Certains d'entre eux, issus des deux zones, expliquent apprécier le dispositif d'évaluation externe dans son objectif d' "égalité de traitement" des élèves, même si plusieurs enseignants doutent que celui-ci soit atteint. Ces enseignants remettent en cause la légitimité morale des évaluations externes et la valeur de leurs résultats.

VII. Discussion

Ce travail permet de dégager, de manière au moins provisoire, plusieurs idées et réflexions relatives aux conditions et processus jouant sur la réception par les enseignants des outils d'évaluation externe et sur l'institutionnalisation des "instruments de régulation basés sur les connaissances" dans les établissements scolaires.

Tout d'abord, force est de constater que notre stratégie méthodologique de comparaison de deux zones a porté ses fruits dans la mesure où elle permet effectivement de mettre en lumière que le travail de médiation, de traduction et de co-construction des dispositifs d'évaluation externe, accompli par des acteurs "intermédiaires" dans le système éducatif (principalement des inspecteurs et directeurs d'école), est crucial, tant du point de vue de l' "impact" de ces dispositifs sur les pratiques enseignantes, que du point de vue de la redistribution des rôles et de la redéfinition des relations sociales entre eux.

En effet, dans la zone B, les dispositifs d'évaluation externe obligatoires initiés par la Communauté française (CEB et évaluations non certificatives) ne sont pas seulement "relayés" ou "mis en œuvre" par les inspecteurs et directions d'écoles ; ils sont en fait co-construits et recadrés dans un dispositif zonal d'évaluation et de mobilisation des personnels des écoles. Ce dispositif, nous l'avons interprété comme la construction d'un "acteur-réseau", comme une chaîne d'interdépendances, composée tant d'humains que d'outils techniques (ou de supports de connaissances), qui enrôle l'ensemble des acteurs traditionnels du système éducatif (enseignants, directeurs, inspecteurs) en redéfinissant leurs rôles/identités et re-

lations. De fait, d'une part, ce dispositif implique un travail de collaboration et met en comparaison les résultats scolaires de toutes les écoles de la zone (par-delà, par exemple, la frontière traditionnelle des réseaux) ; d'autre part, il construit des relations (socio-cognitives) de comparaison du travail d'enseignement accompli à la fois entre les enseignants (de différents cycles) d'une même école, mais aussi par rapport à l'ensemble des écoles de la zone.

En comparaison de la zone A, où les évaluations externes sont simplement "reçues" au sein des écoles, sans que cet important travail de traduction n'opère, les différences sont dès lors nombreuses.

1. Dans les deux zones, on constate une relative acceptation de la mise en place de dispositifs d'évaluation externe par les enseignants et directions des écoles. Néanmoins, la signification de ces dispositifs, du point de vue (a) de la pratique pédagogique concrète, (b) des outils cognitifs utilisés pour "évaluer les élèves" et (c) du point de vue des supports de connaissance utilisés dans les pratiques quotidiennes, est tout autre dans la zone B. En effet, l'évaluation externe "zonale" y est en fait utilisée comme support d'évaluation certificative interne aux écoles ; elle alimente une concertation pédagogique interne qui tend à concerner l'ensemble des acteurs des différents cycles (et non les seuls enseignants du cycle évalué) ; elle justifie, appelle, voire "oblige" à des "remises en question", à des changements sur le plan de l'organisation du travail ou des pratiques pédagogiques (organisation du curriculum sur plusieurs années, planification des apprentissages dans le cycle, préparation du cours et méthode pédagogique, *etc.*). Bref, par rapport à la zone A, l'évaluation externe tend à "produire des effets" dans les pratiques.

2. L'analyse néo-institutionnelle précise d'ailleurs quelques-uns des ressorts qui favorisent un tel effet structurant et une telle institutionnalisation des ORC dans les pratiques locales : les outils d'évaluation externe zonale et le réseau d'acteurs qui les supportent en zone B, fournissent aux directions des supports cognitifs pour exercer un "leadership pédagogique" dans leur équipe ; ce réseau d'acteurs diffuse en outre une connaissance partagée et relativement non ambiguë (a) autour d'un certain nombre de termes pédagogiques ou statistiques clés (connaissance des "écarts moyens" ou des "écarts pondérés", explicitement et consciemment vérifiée par les inspecteurs, par exemple), mais aussi (b) autour d'un système de représentations de l'école, de son action et de ses acteurs (l' "école" est perçue comme une instance de production dont il faut vérifier l'efficacité éducative et responsabiliser les producteurs/professeurs).

3. Dit dans un autre vocabulaire, celui de la théorie de l'acteur-réseau, dans la zone B, l'évaluation externe zonale est devenue un «point de passage obligé» (Callon/Latour, 1991) pour évaluer non seulement les élèves à différents moments de leur parcours scolaire, mais surtout pour établir une connaissance sur l' "efficacité" de l'action pédagogique. Ce sont les résultats à ces épreuves externes, et leur mise en relation/comparaison avec ceux des autres classes, cycles, disciplines au sein de l'école et sur la

zone dans son ensemble, qui conditionnent la construction d'une représentation chiffrée (donc une mesure) de cette efficacité. Ce point de passage est obligé, au sein du réseau, au sens où désormais les professeurs n'imaginent plus, par exemple, décider de réaliser leur propre système d'évaluation certificative de leurs élèves. Plus encore, il conditionne la définition de problèmes et les propositions de leurs résolutions par les acteurs. Impossible pour eux, par exemple, de nier leur "inefficacité pédagogique" si leur classe présente systématiquement un résultat "pondéré" en dessous de la moyenne de la zone. La situation est tout autre dans la zone A, où les pratiques au sein des écoles (d'évaluation, de construction de curriculum, ou d'enseignement) sont nettement moins conditionnées par les évaluations externes : dans ce cas, les évaluations aboutissent certes à des effets sur les pratiques d'évaluation des élèves (reprise de questions des tests, par exemple), sur le sentiment des enseignants d'être "surveillés de l'extérieur" quant à leurs résultats, sans pour autant que la dynamique de l'établissement scolaire soit fortement influencée par les évaluations externes. Bref, dans la zone B, la construction d'un outil d'évaluation externe zonale est bien plus qu'une opération de mise en place d'un "outil technique", dont les propriétés intrinsèques seraient plus efficaces pour produire des effets locaux que les outils mis en place au niveau du système. Il s'agit bien davantage, par la médiation de l'outil, par le travail d' enrôlement et d'intéressement accompli par les inspecteurs locaux moteurs du projet, de la construction de nouvelles relations, de nouvelles chaînes d'interdépendances entre acteurs, de dispositifs cognitifs d'évaluation, de mécanismes et de pratiques pédagogiques internes aux écoles.

4. L'investissement de plusieurs entrepreneurs de changement (les inspecteurs) dans la zone B, qui ont accompli d'abord de façon "clandestine" un travail d'intéressement et d' enrôlement des autres acteurs de la zone (collègues inspecteurs et directions d'abord, enseignants par la suite et supérieurs hiérarchiques) mérite d'être souligné. Ces acteurs peuvent être considérés en fait comme des "innovateurs" tant au sens de la théorie de l'acteur-réseau (où l'innovateur est celui qui change les relations sociales d'interdépendances entre humains et non-humains, et pas seulement un "inventeur technique" d'une nouvelle machine ou d'un nouveau dispositif) mais aussi au sens de Norbert Alter (2002) ou de l'approche néo-institutionnaliste (Hardy/Maguire, 2008). Dans le processus d'innovation, l'acteur, dans un premier temps, transgresse les règles de l'organisation (c'est bien le cas de nos inspecteurs qui construisent leur dispositif zonal de façon cachée en marge de leur hiérarchie) ; dans un second temps, les nouvelles règles ou pratiques sont reconnues et fondent le changement des règles (de fait, les inspecteurs de la zone B voient leur dispositif reconnu et étendu).

5. L'entreprise de changement des inspecteurs et les processus d'institutionnalisation micro-locaux des ORC dans les établissements de la zone B soulignent aussi que les changements de régulation du système éducatif ne s'accomplissent pas seulement, loin s'en faut, par des changements insti-

tutionnels et politiques dans le “haut” du système au niveau du “pilotage” seulement (Maroy/Mangez, 2011). De plus, elle met en lumière que ce n’est pas uniquement un “instrument” de régulation, fût-il basé sur les connaissances, qui produit le changement. C’est bien davantage la transformation simultanée des “outils” et des “acteurs” qui induit le changement des pratiques et des représentations, qui favorise l’institutionnalisation locale de nouveaux modes de régulation dans l’éducation.

Ces premières réflexions et constats constituent une première étape en vue de clarifier la construction sociale et l’institutionnalisation des usages des outils de régulation basés sur les connaissances dans le domaine de l’éducation. Nous laisserons cependant ouvertes des questions de nature plus socio-politique, quant à savoir notamment à qui ces innovations au niveau de la régulation de l’éducation vont bénéficier : aux élèves, aux élites dirigeantes, aux acteurs intermédiaires (inspecteurs/directeurs), aux enseignants ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AKRICH M., CALLON M., LATOUR B.,
2006 *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Mines Paris.
- ALTER N.,
2002 *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire*, Paris, La Découverte, (Recherches).
- BARRÈRE A.,
2008 “Direction des organisations scolaires”, in VAN ZANTEN A., *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, pp.157-159.
- BROADFOOT P.,
1996 *Education Assessment and Society. A Sociological Analysis*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- BROWN P., LAUDER H. *et al.*,
2008 “Education, Globalisation and the Future of the Knowledge Economy”, *European Educational Research Journal*, 7(2), pp.131-156.
- CALLON M.,
2006 “Sociologie de l’acteur-réseau”, in AKRICH M., CALLON M., LATOUR B., *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*, Paris, Mines Paris, pp.267-276.
- CAMPBELL J. L.,
2004 *Institutional Change and Globalization*, Princeton and Oxford, Princeton University Press.
- CATTONAR B., DUMAY X., MANGEZ C., MAROY C.,
2010 *External Evaluation in Primary Schools in Belgium : Receptions and Uses of Knowledge-Based Regulation Tools*, Rapport de recherche, UCL, Louvain-la-Neuve, <http://www.knowandpol.eu>.
- COLYVAS J. A.,
2007 “From Divergent Meanings to Common Practices : the Early Institutionnalisation of Technology Transfer in the Life Sciences at Stanford University”, *Research Policy*, 36(4), pp.456-476.

- 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.
- DE LANDSHEERE G.,
 1994 *Le pilotage des systèmes éducatifs*, Bruxelles, De Boeck Universités.
- DIMAGGIO P. J., POWELL W. W.,
 1983 “The Iron Cage Revisited : Institutionnal Isomorphism and Collective Rationality in Organisational Fields”, *American Sociological Review*, 48(2), pp.147-160.
- DRAELANTS H., DUPRIEZ V., MAROY C.,
 2011 *Le système scolaire en Communauté française*, 2^{ème} ed., Bruxelles, Éditions du Centre de Recherche et d’Information Socio-Politique, Vol.59.
- DUPRIEZ V., MAROY C.,
 2003 “Regulation in School Systems : a Theoretical Analysis of the Structural Framework of the School System in French speaking Belgium”, *Journal of Education Policy*, 18(4), p.375-392.
- HALL P. A., TAYLOR R. C. R.,
 1997 “La science politique et les trois néo-institutionnalismes”, *Revue française de science politique*, Vol.47 (3-4), p.469-496.
- HARRIS D. N., HERRINGTON C. D.,
 2006 “Accountability, Standards, and the Growing Achievement Gap : Lessons from the past Half-century”, *American Journal of Education*, 112, pp.209-238.
- LAFONTAINE D.,
 2001 “Le dispositif d’évaluation externe en Communauté française de Belgique”, *Le point sur la recherche en éducation*, mars 2001, pp.2-21.
- LASCOUMES P., LE GALÈS P.,
 2004 *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- 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, pp.319-332
- MANGEZ C.,
 2010 “Les évaluations externes des acquis des élèves. Description de dispositifs existants en Belgique francophone”, *Cahiers de recherche en éducation et formation*, n°80, pp.3-30.
 2011 *Évaluer et piloter l’enseignement. Analyse d’instruments de la politique scolaire en Belgique francophone*, Thèse de doctorat en sociologie, Académie universitaire Louvain.
- MANGEZ C., MAROY C., CATTONAR B., DELVAUX B., MANGEZ E.,
 2009 *Les politiques de pilotage et d’évaluation de l’enseignement en Belgique francophone : une approche cognitive*, Rapport de recherche, Know&Pol, Louvain-la-Neuve, <http://www.knowandpol.eu> (disponible en français et en anglais).
- MAROY C.,
 2008 “Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d’enseignement ?”, *Sociologie et Sociétés*, 40(1), pp.31-54.

- 2009a “Réforme de l’inspection et montée de la régulation par les résultats en Belgique. Incidences des institutions, des intérêts et des idées”, in PELLETIER G., *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*, Bruxelles, De Boeck Universités, pp.53-72.
- 2009b “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.
- 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 des nombres ? Usages, débats et controverses*, Bruxelles/Paris, De Boeck, pp.53-76.
- MONS N., DUPRIEZ V.,
- 2010 *Les politiques d’accountability*, Recherche et formation, 65.
- OECD
- 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.
- POLLITT C., BOUCKAERT G.,
- 2004 *Public Management Reform. A Comparative Analysis*, Oxford, Oxford University Press.
- 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>.
- POWELL W. W., COLYVAS J. A.,
- 2008 “Microfoundations of Institutional Theory”, in GREENWOOD R., OLIVER C., SAHLIN K., SUDDABY R. (Eds.), *The Sage Handbook of Organisational Institutionalism*, London, Sage, pp.276-298.
- SAUDER M., ESPELAND W.,
- 2009 “The Discipline of Rankings : Tight Coupling and Organizational Change”, *American Sociological Review*, 74, pp.63-82.
- SUCHMAN M. C.,
- 1995 “Managing Legitimacy : Strategic and Institutional Approaches”, *The Academy of Management Review*, vol.20 (3), pp.571-910.
- WEICK K. E.,
- 1995 *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Annexe

	Composition sociale	Réseau	Contexte géographique	Taille
A1	Favorisé	Catholique	Rural	Moyenne
A2	Mixte	État	Urbain	Grande
A3	Mixte	Catholique	Rural	Grande
A4	Mixte	État	Rural	Moyenne
B1	Favorisé	État	Rural	Moyenne
B2	Mixte	État	Rural	Grande
B3	Défavorisé	Catholique	Urbain	Grande
B4	Défavorisé	Catholique	Rural	Moyenne

Tableau 1 : Caractéristiques des écoles étudiées

Acteurs	Zone A	Zone B
Directeurs	4	4
Enseignants, cycle 1	6	4
Enseignants, cycle 2	2	4
Enseignants, cycle 3	8	4

Tableau 2 : Entretiens menés dans les deux zones