Éducation comparée / nouvelle série, n°10, pp 243 -248

Note critique



Christian Maroy (dir.), L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats. De Boeck, 1ère Edition, 2013, 256 p, ISBN-10 2804175472.

Marie-Lise Lorthiois
CIREL-PROFEOR Lille 3 &
LACES-ERCEP3 Bordeaux 4

Depuis une 20aine d'années, un mouvement de convergences internationales est observable dans les systèmes éducatifs et la prééminence des contraintes d'efficacité et de performance conduit à identifier des choix politiques et des décisions techniques. Dans son introduction, Christian Maroy en donne les 4 caractéristiques : le pilotage de l'Ecole par les résultats est ainsi constitué d'informations produites selon une norme utilitariste, de mesures d'acquis scolaires, de standards et de procédures de sanctions-récompenses.

Dans cet ouvrage collectif et pluridisciplinaire visant à interroger les conditions de conception des politiques de régulation par la performance, leur réception et leurs différents usages, l'analyse comparée et systématique de ces politiques est nourrie par une réflexion méthodologique tout à fait tangible: *«(…) il s'agit de prêter*

attention aux relations d'influence réciproque entre plusieurs ' échelles ' conditionnant la construction des politiques et leurs effets » (p. 25).

Certaines contributions sont issues d'une recherche internationale «Knowledge & Policy» qui interrogeait la conception, la circulation et l'utilisation des instruments nationaux en Belgique francophone (Mangez & al.; Dumay & al.) ou le rôle de la connaissance dans l'élaboration des politiques en Hongrie (Berényi & al.). Les travaux empiriques des autres contributions nous conduisent dans de nouveaux espaces nationaux d'implémentation des politiques de régulation par la performance : Israël (Resnik), Québec (Dembélé & al ; Brassard & al.), Suisse (Huguenin & Soguel. ; Denecker & Gather Thurler), France (Dutercq & Cuculou).

Les orientations politiques nationales sont empreintes de *mainstreams*[1] (Resnik ; Dutercq & Cuculou ; Berenyi) et de manière transversale, les résultats de ces recherches montrent que l'Ecole est de plus en plus pensée comme un système de production. Cependant, les représentations des acteurs locaux complexifient la conception de la qualité de l'éducation que les résultats obtenus à des évaluations externes cantonnent à sa mesure. La place du concept d'égalité de résultats scolaires dans les réformes est toute relative : en Israël, elle a été bafouée par le discours managérial de la concurrence entre pays (Resnik, chapitre 2). Ce concept est d'autre part peu étayé par les théories sur les effets des évaluations standardisées et les résultats empiriques, dans les espaces nord-américains, ne mènent à aucun consensus (Mons, chapitre 1). Il semble donc nécessaire de rompre avec tout rationalisme excessif et d'analyser la construction et la trajectoire des politiques (chapitres 2 à 5) ainsi que les réceptions et les usages des politiques (chapitres 6 à 10).

[1] «tendances». Le mainstream en matière de politiques publiques d'éducation se caractérise par une diffusion lexicale à visée managériale : gouvernance, qualité, responsabilité, reddition de compte, autonomie, pilotage par l'évaluation et les résultats. Un thème clé reliant l'européanisation de la mondialisation est l'importance du discours de la compétitivité.

En adoptant une approche néo-wébérienne et selon une perspective historique, Julia Resnik propose de comprendre la construction du «discours réformiste managérial» depuis les années 80 en Israël dans la commission Dovrat[2] . Elle souligne l'importance des réseaux locaux, des intérêts statutaires et matériels des «producteurs de savoirs». Elle déplore par ailleurs la délégitimation des Sciences de l'Education et de la Sociologie. Berényi et ses collègues reconstituent la genèse et suivent l'évolution du Système National de Mesure des Compétences en Hongrie (chapitre 3). Ils montrent qu'à une diminution de l'autonomie nouvellement acquise des établissements et des municipalités fondée sur des valeurs idéologiques, s'ajoute une volonté plus ou moins ferme de coupler les évaluations externes des élèves à des mécanismes de reddition de compte. Le système québécois est exploré par deux équipes de recherche : Dembélé & al; Brassard & al. La préparation de la « gestion axée sur les résultats» (GAR) et les outils d'évaluation à visée formative et réflexive (projet éducatif) s'intègrent dans un pouvoir plus général de la norme de la performance (plans de réussite) (Dembélé & al. , chapitre 4). L'étude de la mise en œuvre, de la perception et de la réception locale de la GAR par un échantillon de cadres de Commission Scolaire (CS) et de directeurs d'établissements révèle que les modalités de mise en œuvre « des conventions de partenariat » (pour les CS) et « des conventions de gestion et de réussite » (pour les directeurs) sont sujettes à des tensions et des paradoxes : logiques descendantes et autonomie relative. Des usages apparaissent toutefois possibles voire concrétisés en raison du potentiel mobilisateur des outils mais les «tricheries» peuvent exister (Brassard & al., chapitre 7) ! En Belgique francophone, l'équipe de recherche de Catherine Mangez (chapitre 5) inscrit son travail dans la sociologie de la traduction. L'étude de la mise en place

2 L'analyse s'appuie sur le rapport de 2004, rejeté suite à la mobilisation des enseignants, mais permet néanmoins une compréhension critique des réformes : lien entre l'appropriation de la légitimité du savoir et les notions de pouvoir et de monopole.

d'un système zonal d'évaluations dans l'enseignement primaire, parallèlement à la construction d'une politique centrale axée sur le développement du pilotage et l'évaluation externe lui permet de mettre en lumière un phénomène de co-construction enclenché par les inspecteurs, et de stabilisation d' «acteurs-réseaux» : les chefs d'établissements. Dans un souci d'approfondissement, sous la direction de Xavier Dumay (chapitre 6), cette même équipe interroge la réception et l'usage des résultats de ces évaluations dans 2 zones d'inspection. La transformation du leadership des chefs d'établissements et le sens que ces derniers donnent à ce travail conditionnent l'usage réflexif des résultats des évaluations externes. Huguenin et Soguel (chapitre 8), chercheurs en Economie de l'Education, formulent des hypothèses quant à l'apathie (la neutralisation est une forme d'interprétation des politiques de reddition de comptes) des directeurs de l'enseignement primaire et secondaire inférieur suisse face aux indicateurs : contexte d'*accountability* à faibles enjeux, culture professionnelle de ces directeurs, manque de temps et de formation technique, scepticisme. En Suisse toujours, le projet Harmos, initié depuis 2007 par des organes trans-cantons, génère de nouvelles formes de gouvernance et sa réception montre des directeurs exposés devant mobiliser leur capital de bon sens et d'expérience dans leurs efforts de traduction et de préservation de la paix sociale dans leurs établissements (Denecker & Gather Thurler, chapitre 9). En France, c'est notamment la loi qui intègre la norme de la performance (LOLF en 2001 et nouvelle loi d'orientation de l'éducation de 2005). L'acculturation des enseignants du primaire à la performance et aux résultats se heurte à des présupposés cognitifs et à des valeurs. Les évaluations sont dès lors perçues comme une forme de surveillance de leur pratique professionnelle (Dutercq & Cuculou, chapitre 10).

Les tensions, les résistances à l'œuvre dans l'ensemble des contextes investis ne contredisent pas l'effectivité de l'entreprise

d'institutionnalisation de l'*accountability*. Si la reddition de comptes n'est pas nouvelle, elle tend à se redéfinir sur un mode plus contraignant en France (Dutercq & Cuculou), en Israël (Resnik) et en Hongrie (Berényi & al.). Dans le cas de la mise en place d'un système de reddition de comptes à forts enjeux («*accountability* dure»), la question des effets pervers[3] est scientifique et surtout politique (Mons ; Dembélé & al.).

Dans un contexte de généralisation de tendances managériales, de la promotion de l'expertise des recherches comparatives internationales préoccupée par « les bonnes pratiques », la lecture de cet ouvrage nous semble salutaire. En effet, la fonction de médiation des traditions culturelles et politiques est également opérante[4] . Par leur caractère pluridisciplinaire et international, les recherches empiriques ici réunies constituent des enjeux de connaissances pour les réformateurs et des modèles dynamiques d'interprétation multi scalaires. Soulignons en outre le soin apporté à la contextualisation et la présentation méthodologique. Le vocable franglais «performance» comme tour à tour atteinte de résultats (dans son acceptation plus française) et comme comportement face à une situation (dans son acceptation anglaise) a pu être exploré mais il appelle sans doute d'autres recherches. Assiste-t-on à une «normalisation» sociale des professionnels? L'apparition d' «entrepreneurs institutionnels» (comme les inspecteurs en Belgique) ou d'«entrepreneurs philanthropiques» (comme les entrepreneurs de l'industrie ou de la finance en Israël) n'est pas une donnée suffisante. Dans l'ouvrage, Xavier Dumay suggère de recourir à la théorie de « l'acteur-réseau »[5]

3 Un nouveau système de tri des élèves en est certainement un des plus terrible, cf par exemple Ball S. (2013). Foucault, Power and education. London : Routledge.

4 Malet R. (Dir.) (2010). Ecole, médiations et réformes curriculaires. Perspectives internationales. Bruxelles : De Boeck.

5 Actor-network Theory. Callon la traduit en français par « sociologie de l'acteur-réseau » ou SAR : Callon, M. (2006). Sociologie de l'acteur réseau. In Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (dir.).

pour tenter de comprendre «*les mécanismes concrets de mise en connexion des acteurs qui participent, à différents niveaux, à la construction et à la déconstruction des institutions* » (p. 139). A la suite de Mangez, C. (2011) [6] , l'extension du pouvoir perlocutoire des acteurs «non-humains» permettrait-elle d'affiner la description des tentatives d'enrôlement de la part de certains acteurs «humains» envers d'autres ?

Si cette théorie de «l'acteur-réseau» se présente avant tout comme une théorie de l'action, non nécessairement inscrite dans une symétrie généralisée des relations, il nous semble qu'elle risque peut-être de rendre suspecte toute explication sociale, toute existence d'un arrière-monde.

Pourtant, l'émergence de «contre-conduites[7] » dans la mise en œuvre des politiques de la performance (en éducation) n'est-elle pas aussi une invitation -comme pourrait le suggérer la présence intéressante d'un index des pratiques et des concepts à la fin de cet ouvrage- à penser une rationalité alternative dans «le gouvernement» des hommes[8] ?

Sociologie de la traduction. Textes fondateurs (p. 267-276). Paris, France : Les presses de l'École des Mines.

6 Mangez, C. (2011). Evaluer et piloter l'enseignement : analyse d'instruments de la politique scolaire en Belgique francophone. Thèse de doctorat en Sciences Sociales non publiée, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

7 Concept foucaldien élaboré dans la leçon du 1/3/1978. Comprenons ici des conduites opposant aux normes du pouvoir d'autres normes. La norme, modèle culturel de conformation, tente d'atteindre l'intériorité des conduites individuelles. Elle « fabrique » des subjectivités.

8 Dardot P. & Laval C. (2009). La Nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale. Paris : La Découverte.