

Maroy Christian (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*

Bruxelles : De Boeck, 2013, 256 p.

Romuald Normand



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4268>

DOI : 10.4000/rfp.4268

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2013

Pagination : 126-129

ISBN : 978-2-84788-521-7

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Romuald Normand, « Maroy Christian (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 184 | 2013, mis en ligne le 22 avril 2014, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4268> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4268>

c'est aussi parce que, seconde thèse (qui précède la première), l'éducation, et l'enseignement qui la met en œuvre sur la base des objets de culture « au sens fort », peuvent et doivent conduire les sujets, peut-être à une accumulation, mais plus encore à une *mathesis* du savoir (rappelons que D. Kambouchner est aussi connu comme spécialiste de Descartes). La *mathesis*, c'est l'essence même de la culture objective et subjective, de l'éducation voulue par le maître et espérée par l'élève, donc un point de perfection enseignante, parce qu'elle promeut une libre circulation dans la connaissance, un pouvoir de connexion des langages et des idées, de comparaison des formes, de mise en relation des époques, des œuvres, des textes, etc., toutes choses qui dessinent des *cartographies* cognitives (p. 74 et 75).

Ainsi comprise, la *mathesis* excède tout calcul pédagogique, elle ne relève pas d'une prévision méthodique. C'est un appel que le maître adresse à l'élève et qui dépend simplement (si l'on peut dire) du haut degré de communicabilité conféré à sa matière. De ce fait, rien n'interdit de penser que cette *mathesis* désigne ce que cet élève conquiert au-delà d'une transmission, de quelque nature qu'elle soit, didactique ou informelle. L'enseignement peut bien trouver sa condition principale dans une tradition léguée, intacte, de génération en génération – autre vulgate, inspirée par le fameux article d'Hannah Arendt sur *La crise de l'éducation* (1960). Mais que le « monde » du passé et des ancêtres s'adresse aux vivants, et que cet « horizon » de symboles collectifs se dépose dans les consciences individuelles, cela ne résout pas la question de la transmissibilité des savoirs et des valeurs. L'univers de culture et d'éducation envisagé par D. Kambouchner mobilise d'autres ressources de la pédagogie et, plus encore, de l'enfance. Par analogie, relisons le roman d'Hermann Hesse, *Le jeu des perles de verre* (*Das Glasperlenspiel*, 1943 : le grand roman de la culture scolaire au xx^e siècle). On y suit les progrès d'un garçon qui, d'âge en âge, franchit toutes les étapes qui le mènent de la prime jeunesse à la position magistrale la plus élevée, d'une conscience obscure de la vie à la plus profonde spiritualité, et des savoirs parcellaires à la plus puissante synthèse (le jeu !). Or très tôt dans ce parcours se révèle à lui l'une de ces harmonies mystérieuses qui donnent force aux processus de culture et d'éducation. C'est en l'occurrence l'harmonie qui rassemble dans une intuition sensible, et – voilà l'important – dans *une connaissance toute personnelle*, quelques accords de Schubert, l'éveil d'une nouvelle saison et le parfum du sureau. Dans cette unité, communicable mais pas transmissible, le héros reconnaît alors « quelque chose de stable et de valeur absolue » ; si bien, précise-t-il que : « Dès les premières notes de l'accord, je sens de nouveau aussitôt, en toutes circonstances le parfum âcre de la plante, et l'union de ces deux

éléments représente pour moi les prémices du printemps » (édition du Livre de poche, 1999, p. 128).

François Jacquet-Francillon
Université Charles-de-Gaulle-Lille 3

MAROY Christian (dir.). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck, 2013, 256 p.

L'*accountability*, ses différentes configurations et ses limites, ont été bien étudiées sur le plan empirique par les chercheurs anglo-saxons mais peu de travaux leur ont été consacrés dans l'espace francophone. C'est le mérite de l'ouvrage coordonné par Christian Maroy de contribuer à ce champ de recherches à partir majoritairement d'exemples tirés des expériences québécoises, belges et françaises. Le livre propose d'étudier les significations, les usages et les effets des politiques de régulation par les résultats en interrogeant les trajectoires à l'œuvre dans différents pays mais aussi les outils mobilisés pour les mettre en œuvre, leurs conditions de réception et d'usages par les acteurs, et les effets attendus ou inattendus qu'ils peuvent produire.

C. Maroy précise dès l'introduction que l'obligation de rendre compte mise en œuvre dans les pays francophones et européens diffère profondément de l'*accountability* anglo-saxonne, le pilotage par l'évaluation y étant moins intrusif et coercitif. Il donne plus place à une réflexivité parmi les décideurs politiques et les professionnels. Il n'en ressort pas moins des traits communs par-delà les finalités et les outils propres à chaque contexte national. S'est donc institué progressivement un nouveau paradigme politique centré sur l'amélioration des résultats scolaires et de la performance des systèmes éducatifs en termes d'efficacité, d'équité ou d'efficience. Ces politiques donnent à voir un « gouvernement par les nombres » qui place les instruments statistiques (indicateurs, *benchmarks*, etc.) au centre du pilotage alors que se développent des outils d'évaluation des compétences des élèves à l'échelle nationale et internationale. De plus, cette obligation de rendre compte induit des changements importants dans l'organisation des établissements scolaires et leur gouvernance locale.

À partir de ces constats, l'ouvrage, en s'inspirant de la sociologie de l'action publique et en croisant plusieurs disciplines, propose de montrer comment les logiques d'action transnationales véhiculant ce nouveau paradigme sont interprétées, réorientées, médiées et parfois neutralisées. Les contributions sont attentives aux opérations de traduction, de re-problématisation et de négociation opérées par des acteurs intermédiaires en fonction de

différentes conditions matérielles et contextes institutionnels. Une mise en perspective est opérée par Nathalie Mons qui s'appuie sur une revue de la littérature internationale pour dégager les effets théoriques de l'évaluation standardisée comme outil de régulation des systèmes éducatifs et comme instrument pédagogique d'une amélioration des acquis des élèves. Elle analyse notamment les effets réels des « tests à forts enjeux » (*High-Stakes testing*), lesquels ont des conséquences souvent négatives sur la carrière des élèves et le travail des enseignants.

La perspective historique sur l'*accountability* et son développement aux États-Unis manque toutefois de références, d'autant plus que les auteurs s'en remettent assez souvent à la même source des chercheurs américains comme Harris et Herrington ou encore Carnoy et Loebb. Les travaux de ces derniers, qui ne sont pas historiens, sont loin d'avoir la profondeur et la richesse d'autres travaux plus importants dans l'analyse de ces politiques et de leurs effets¹. De même, l'*accountability* est née aux États-Unis non pas en lien avec les développements du Nouveau management public, lequel sera vraiment théorisé dans les années 1990 à partir du livre de David Osborne et Ted Gaebler², mais de la volonté de certains États de mieux contrôler dans les années 1970 les dépenses publiques à l'égard des établissements scolaires qu'ils finançaient, principalement dans les districts noirs. N'oublions pas qu'avant d'être un instrument de management ou de pilotage des systèmes éducatifs et des organisations scolaires, l'*accountability* a d'abord été pensée comme un mécanisme nouveau de redistribution justifiant, au nom de l'équité, une réduction globale des moyens attribués à l'éducation des plus pauvres. De même, s'il est pointé de manière critique l'influence des économistes néo-libéraux et le développement d'arguments pour une « *accountability* dure », dans l'analyse de la littérature internationale, il est omis tous les travaux de recherche consacrés à l'effet-établissement qui ont pourtant joué un rôle dans la genèse de ces politiques au nom de l'argument selon lequel « l'école peut faire la différence » dans la réduction des inégalités.

L'analyse proposée dans la deuxième partie s'intéresse à la construction et à la trajectoire des politiques d'*accountability* au travers des exemples israélien, hongrois, québécois et belge. Le chapitre de Julia Resnik est riche d'une bonne connaissance des problématiques de la littérature internationale et des débats sur les effets de la globalisation dans le champ de l'éducation. En adoptant une approche néo-wébérienne, elle montre que l'analyse des politiques éducatives doit prendre en compte simultanément le transnational et le local pour comprendre la structuration des discours et des savoirs qui participent de la mise en œuvre des réformes. Elle insiste plus particulièrement dans le contexte israélien sur le rôle joué par des

« entrepreneurs moraux » dans la promotion d'une idéologie réformatrice managériale construisant et imposant de nouveaux objets sociaux comme l'autonomie de l'école, le choix des parents, et l'évaluation par les standards.

Dans le même esprit, Eszter Berényi et Iván Bajomi décrivent l'expérience hongroise et la phase de transition politique qui, après la chute du communisme, s'est trouvée influencée par le mouvement international de gouvernance par les chiffres et les discours européens sur la qualité. Le concept de reddition de comptes s'est progressivement imposé dans l'esprit des décideurs politiques, et il s'est même concrétisé dans l'élaboration d'un système national de mesure des compétences des élèves, sans toutefois parvenir à devenir un outil de pilotage central du système éducatif.

De manière complémentaire, Martial Dembélé et cinq de ses collègues³ ont étudié la mise en œuvre du modèle de gestion de l'éducation par les résultats au Québec. En analysant l'évolution du discours politique depuis les années 1970, ils montrent que la reddition de comptes s'inscrit déjà dans les premières tentatives de planification et de la direction par objectifs du système éducatif québécois et la recherche d'une nouvelle répartition des droits et des responsabilités entre les acteurs de l'éducation. Si l'on peut comprendre que la « redevabilité » québécoise soit une traduction de l'*accountability* mise en œuvre aux États-Unis, l'affirmation des auteurs, selon laquelle les États-Unis se seraient inspirés du modèle anglais demande à être étayée. Ils justifient bien par contre la manière dont les années 1990 furent un temps de réforme important au Québec pour introduire les principes d'une nouvelle gestion publique centrée sur la mesure des résultats, la planification étant assortie de contrats d'objectifs et d'indicateurs fortement prescriptifs. Est soulignée alors la contradiction induite par un mouvement d'autonomisation locale et de centralisation par les résultats tout comme sont critiqués les présupposés d'une démocratie participative induite par l'*accountability*.

Enfin, Catherine Mangez et ses collègues⁴ rendent compte des développements des politiques d'évaluation externe dans la Communauté française de Belgique en analysant la mise en place d'un dispositif local et la façon dont un ensemble d'acteurs intermédiaires s'approprient la politique scolaire axée sur les résultats. En mobilisant les acquis de la sociologie de la traduction, les auteurs examinent la construction du dispositif socio-technique, les modalités de la discussion et de la négociation entre acteurs dans la conception des épreuves, et le travail d'enrôlement nécessaire à la convergence des intérêts locaux et à la pérennisation de cet arrangement technique. La mise en évidence de l'association entre « humains » et

« non-humains » permet de mettre en tension des épreuves locales, où les acteurs ont des capacités à s'ajuster, et des épreuves centralisées où la prescription est plus forte et les possibilités d'adaptation moindres. Ce chapitre est en quelque sorte une transition vers la dernière partie de l'ouvrage consacrée aux conditions de réception des politiques d'*accountability*, mais aussi aux effets pervers et aux usages détournés des dispositifs et des outils d'évaluation par les acteurs de l'établissement scolaire.

André Brassard, Jacques Lusignan et Guy Pelletier, en s'intéressant aux conditions de mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au Québec, montrent que le plan stratégique conçu par le ministère de l'Éducation, en alignant les établissements scolaires sur une batterie d'indicateurs et une contractualisation par objectifs, présente des configurations différentes en termes de mobilisation des cadres et de la communauté éducative mais aussi dans l'usage des instruments d'évaluation. Il en ressort des dérives dans la non-prise en compte du contexte local, dans l'importance accordée aux tests et à l'évaluation des compétences au détriment d'autres objectifs, et parfois un alourdissement de la bureaucratie. Des leçons qui mériteraient d'être réfléchies par les décideurs politiques français à l'heure où la mise en œuvre de la LOLF soulève beaucoup d'interrogations.

La Suisse ne semble pas faire exception à ce brouillage des repères parmi les cadres soumis également à des injonctions paradoxales. Comme l'attestent Jean-Marc Huguenin et Nils C. Soguel, le système éducatif suisse a fait entrer la culture du résultat dans la formation des cadres scolaires, mais beaucoup d'entre eux éprouvent des difficultés à utiliser les données quantitatives tandis qu'ils manquent de temps et d'intérêt pour collecter des informations et axer leurs jugements sur des variables rendant compte de l'état de performance de leur établissement. Il est à relever que l'argumentation principale de ces auteurs, plutôt normative et s'appuyant sur la littérature de recherche des économistes de l'éducation, est critiquée en introduction par N. Mons qui la qualifie de « théorie néolibérale ». Ces divergences entre contributeurs auraient pu donner lieu à un débat intéressant dans le livre. L'ouvrage aurait pu aborder les discussions sur la fiabilité et la pertinence de ces outils non seulement au regard de leur mise en œuvre et de leurs usages mais aussi de leur construction scientifique et politique, comme le font certains travaux européens centrés sur l'explicitation d'un « gouvernement par les chiffres » et certaines critiques adressées à PISA⁵.

Les deux derniers articles du livre livrent un travail empirique, l'un sur les usages de l'évaluation par les directeurs d'établissements scolaires confrontés à une

harmonisation des structures et des objectifs de la scolarité obligatoire (dispositif Harnos) en Suisse romande, l'autre sur les conséquences du pilotage de la performance sur les enseignants du primaire en France. L'enquête de Carl Denecker et Monica Gather Thurler montre que les directeurs d'établissement, au nom de l'efficacité, sont envahis de tâches bureaucratiques et d'injonctions contradictoires qui rendent difficile la construction de leur légitimité et les conduisent à perdre le contrôle sur leur propre travail et leur autonomie. Yves Dutercq et Sylvie Cuculou, après avoir présenté l'institutionnalisation progressive de la LOLF dans le système éducatif français, illustrent ensuite le fossé qui sépare les enseignants français de la culture du résultat comme leur résistance à l'introduction d'une logique de l'évaluation à l'école.

Le livre présente un grand intérêt parce qu'il rend compte de la progressive émergence d'un nouveau paradigme, gestion par les résultats ou management de la performance, qui gagne progressivement les organisations scolaires et le travail des acteurs au nom d'une amélioration de l'efficacité et de la qualité. Il fait valoir, avec raison, que les normes et les rhétoriques circulant à l'échelle internationale sont adaptées en fonction de l'histoire des systèmes éducatifs, du contexte institutionnel, mais aussi de multiples jeux des acteurs à l'échelle locale. Il montre comment l'*accountability* relève d'une nouvelle technologie politique en développant des instruments qui caractérisent une nouvelle gestion publique de l'éducation. L'ouvrage constitue ainsi une bonne ressource documentaire et analytique pour les enseignants, formateurs, chercheurs, cadres qui souhaitent mieux comprendre les transformations à l'œuvre en matière de politiques et de dispositifs d'évaluation depuis ces dernières années.

Romuald Normand
Université de Strasbourg, SAGE

NOTES

- 1 Citons par exemple S. Fuhrman (2001, *From the capitol to the classroom: standards-based reform in the states*. Chicago : University of Chicago Press), G. Orfield et M. L. Kornhaber (2001, *Raising standards or raising barriers? Inequality and high-stakes testing in public education*. New York : The Century Foundation Press) ou des regards plus critiques comme ceux de D. Hursh (2005, « The growth of high-stakes testing in the USA: accountability, markets and the decline in educational equality ». *British Educational Research Journal*, n° 31-5, p. 605-622) ou encore L. McNeil pour le Texas (2000, *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing*. New York : Routledge).
- 2 Lequel sera préfacé par Bill Clinton (1992, *Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*. Reading : Addison-Wesley).
- 3 Sonia Goulet, Pierre Lapointe, Marc-André Deniger, Vicky Giannas et Madeleine Tchimou de l'Université de Montréal.

- 4 Christian Maroy, Branka Cattonar, Xavier Dumay de l'Université catholique de Louvain et de l'Université de Montréal
- 5 Ozga J., Dahler-Larsen P., Segerholm C. & Simola H. (dir.) (2011). *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*. London : Routledge ; Meyer H. D. & Benavot A. (dir.) (2013). *PISA, Power and Policy. The emergence of global educational governance*. Oxford : Symposium Books.

MORIN-MESSABEL Christine & SALLE Muriel (dir.). À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire. Paris : L'Harmattan, 2013, 236 p.

À l'heure où la promotion de l'égalité hommes/femmes fait partie des leitmotivs de la loi sur la refondation de l'école, l'ouvrage dirigé par Christine Morin-Messabel et Muriel Salle vient à point nommé pour instruire ce qui est aujourd'hui le bras armé omniprésent de cette politique, la notion de stéréotypes et sa nécessaire déconstruction. Cet ouvrage collectif regroupe les contributions d'universitaires venant de la psychologie sociale ou des diverses disciplines d'enseignement, majoritairement en poste en IUFM et/ou en universités lyonnaises ; notons qu'on apprend au passage que l'IUFM de Lyon est depuis 2000 un établissement pilote en matière d'égalité filles/garçons. Ces contributions conjuguent toutes une approche empirique originale et une visée d'application pédagogique explicite, en direction des élèves et/ou des enseignants et de leurs formateurs. Ceci se greffe sur un engagement fort pour une critique et une déconstruction des stéréotypes de genre, même si les auteurs soulignent qu'il ne s'agit pas là de militantisme mais « simplement » du respect des divers textes de lois qui, depuis les années 1980, affirment et réaffirment (leur simple rappel, proposé dans un des textes, est d'ailleurs instructif !) que la lutte contre les inégalités est un des objectifs de l'école et doit donc en tant que tel être visée par des enseignants qui sont des fonctionnaires. Ainsi charpenté, l'ouvrage a une grande cohérence.

Les contributions abordent toutes les stéréotypes qui marquent implicitement les contenus de formation, les manuels et les pratiques pédagogiques, de la maternelle au lycée, ainsi que certains médias de loisir (albums pour enfants, jeux vidéo). Tous les âges sont donc concernés, ainsi qu'une variété de disciplines scolaires allant de l'histoire à l'éducation physique et sportive (EPS). Le lecteur ou la lectrice est convaincu sans mal de la vigueur de ce champ de recherche, de son actualité et de son renouvellement par rapport aux travaux abondants qui ont été conduits en France à partir des années 1990. Il serait fastidieux de reprendre un à un les huit textes ; contentons-nous ici de pointer quelques apports particulièrement

bienvenus par rapport à ce que les travaux existants avaient jusqu'alors démontré et souvent répété.

Tout d'abord, qu'apporte une perspective en termes de genre ? Comme le notent C. Morin-Messabel et M. Salle dans l'introduction (ainsi que R. Establet dans la préface inédite écrite pour cet ouvrage), ce terme est souvent mal compris ou trop bien (pour ceux que toute remise en cause des rapports sociaux effraie), comme le montrent les récentes polémiques autour d'une supposée « théorie du genre » ; il instaure une rupture entre sexe biologique et sexe social, ouvrant ainsi la possibilité d'une critique de la dichotomie hommes/femmes et du caractère naturel, éternel et intangible des différences. Dans un texte spécifiquement consacré à l'histoire, il est soutenu que, dans cette discipline, la prise en compte du genre introduit un déplacement du regard (des historiens, des concepteurs des manuels et en bout de course des élèves), depuis les femmes (ou les hommes) vers la relation entre hommes et femmes. Cette prise en compte amène également à s'intéresser aux processus sociaux (lois, institutions...) et aux régulations sociales qui construisent le masculin et le féminin et les hiérarchies entre individus. Cette évolution est certes loin d'être encore aboutie, certains manuels d'histoire parlant encore de « condition féminine »...

Un autre aspect original de l'ouvrage est l'illustration qu'il apporte quant aux pièges de la « déconstruction » des stéréotypes, quand on se contente de les inverser. Ces stéréotypes, plusieurs des textes montrent qu'ils sont encore omniprésents, même s'il est parfois noté que certains albums (ou certains manuels scolaires) s'efforcent de gommer quelque peu les stéréotypes féminins mais ne touchent pas aux stéréotypes du masculin, ou encore tentent de les adoucir chez les enfants mais les laissent intacts chez les adultes. Une expérience est présentée, consistant à faire réagir de jeunes enfants à la lecture de livres où les stéréotypes ont été inversés (une histoire où c'est à présent la princesse qui se bat pour sauver son prince, par exemple). Les auteurs montrent que les enfants, déstabilisés par les contre-stéréotypes, parviennent toujours à « récupérer » les stéréotypes qu'on voulait gommer : tant qu'il y a une princesse et un prince, on retient leur mariage et non le fait que c'est la princesse qui a triomphé... La conclusion est que, sur le plan pédagogique, bien plus que de s'efforcer de jouer la carte d'un « neutre » qui sera souvent de fait masculin, c'est davantage sur l'élargissement des possibles, pour ces individus divers, filles ou garçons, qu'il conviendrait de mettre l'accent. Mais la voie est étroite entre la présentation d'un monde qui serait par trop éloigné de la réalité quotidienne des élèves pour être vraiment crédible et ce qui serait une approche plus réaliste, avec, comme le dit un des textes, des « efforts importants nécessaires pour obliger