REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie
Recherches en éducation

186 | 2014
Les trajectoires des inspections scolaires en Europe : analyses comparatives

Trajectoire de la réforme de l'inspection en Belgique francophone

French-speaking Belgium's school inspection reform trajectory

Xavier Dumay et Christian Maroy

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/rfp/4404
DOI : 10.4000/rfp.4404
ISSN : 2105-2913

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 1 janvier 2014
Pagination : 47-58
ISBN : 978-2-84788-639-9
ISSN : 0556-7807

Référence électronique
Xavier Dumay et Christian Maroy, « Trajectoire de la réforme de l'inspection en Belgique francophone », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 186 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 19 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/rfp/4404 ; DOI : 10.4000/rfp.4404

© tous droits réservés

Trajectoire de la réforme de l'inspection en Belgique francophone

Xavier Dumay et Christian Maroy

L'article montre que la trajectoire de la réforme de l'inspection en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) est loin d'être linéaire. Elle est marquée par des processus de reconversion institutionnelle d'institutions existantes, mais aussi de sédimentation et d'hybridation entre l'« ancien » et le « nouveau ». En effet, elle participe à la fois d'une politique de changement institutionnel ambitieuse et de construction du « système scolaire » dans un paysage au départ assez décentralisé et fragmenté ; mais, simultanément, elle est marquée par des « contraintes » institutionnelles existantes, des négociations et transactions entre différents acteurs politiques et scolaires qui déterminent les contours et les compétences du nouveau corps d'inspection en gestation après le décret de 2007 comme les rôles des inspecteurs et leur division du travail avec d'autres acteurs. De plus, dans la mise en œuvre du décret, les orientations normatives, cognitives et professionnelles des acteurs, la permanence de la diversité institutionnelle des réseaux comme la variance structurelle des territoires « modulent » et « tempèrent » l'ambition du changement institutionnel affiché par la politique de la FWB. Cela change mais pas complètement : il y a un processus de conversion partielle et « en tension » de l'institution qu'est l'inspection.

Mots-clés (TESE) : inspection, gouvernance, politique en matière d'éducation, évaluation, réforme.

L'inspection de l'enseignement au sein du système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a connu au cours des années 2000 une importante réforme dont une étape marquante est l'adoption du décret du 28 février 2007. Notre propos dans cet article sera de retracer la trajectoire de cette réforme et de proposer quelques hypothèses sur sa mise en œuvre effective. Soulignons d'emblée le statut particulier de notre article. Nous ne présentons pas une étude empirique originale, mais plutôt une synthèse d'un ensemble de travaux antérieurs (Mangez, 2004 ; Maroy, 2009 ; Delvaux, Giraldo & Maroy, 2005 ; Delvaux & Maroy, 2004 ; Dumay, Cattonar, Maroy *et al.*, 2013 ; Maroy, Mangez, Dumay *et al.*, 2012), complétée de l'analyse de quelques matériaux originaux, pour proposer un triple mouvement interprétatif, correspondant aux trois grandes parties de l'article. Dans la première partie, nous montrons que, pour comprendre ce point d'inflexion majeur que constitue la réforme de l'inspection, il faut resituer cette réforme particulière dans le contexte plus global des réformes des années 1990 et 2000 qui consacrent progressivement une volonté de repositionnement de l'inspection et du pilotage du système scolaire.

Dans la seconde partie, nous proposons que ce point d'inflexion, dans sa dimension de rupture, est le résultat de processus longs de négociation et de tentatives d'entrepreneurs de réforme d'altérer certains « sentiers de dépendance ». Nous étudions en particulier le rôle des intérêts, des idées et des institutions dans ce processus, en nous basant d'une part sur des articles publiés par une agence de presse spécialisée dans les problèmes d'enseignement[1], et d'autre part sur un entretien exploratoire mené avec un inspecteur de la FWB. Enfin, nous terminons en suggérant que cette réforme ne se traduit pas forcément, ou en tout cas pas d'emblée, par des changements radicaux en termes de mise en œuvre, entretenant de la sorte la dialectique entre continuité et rupture. Cette troisième partie est alimentée, sur un plan empirique, par cinq entretiens exploratoires réalisés avec des inspecteurs du niveau primaire. Par rapport au concept de trajectoire, clé de voûte de ce dossier, l'article adopte donc une posture différente des autres articles, en ce sens qu'il l'associe à la réforme davantage qu'à la trajectoire du groupe professionnel des inspecteurs.

Sur un plan théorique, notre interprétation s'ancre dans une analyse de l'action publique mobilisant une approche néo-institutionnaliste plurielle. Ainsi, nous considérons les institutions de façon englobante (composées de règles formelles, de normes partagées, mais aussi d'idées et de catégories cognitives ; Scott, 1995), ce qui nous permet de questionner les inter-relations entre les règles, les normes, les idées, et les intérêts. Nous ne limitons pas l'analyse aux continuités institutionnelles, mais nous envisageons aussi des processus de changement institutionnel, notamment incrémentaux (Campbell, 2004 ; Streeck & Thelen, 2005). Dans cette perspective, une politique éducative est conçue comme une construction mouvante d'un ensemble de discours, d'instruments, d'institutions, de relations sociales dont l'agencement et la configuration se transforment au fil du temps, impliquant divers processus de changement des institutions existantes mais aussi d'invention de catégories ou de réglementations nouvelles. Comme l'avance S. Ball, une politique est à la fois un discours structurant mais aussi un texte qui fait l'objet de lectures multiples qui en affectent la trajectoire (Ball, 1994). Cette trajectoire de la politique se décline dans l'élaboration de la loi au niveau des scènes centrales du champ politique et scolaire, mais aussi dans la mise en œuvre plus quotidienne : la trajectoire de la réforme de l'inspection en Belgique francophone est marquée par des processus de reconversion d'institutions existantes, mais aussi de sédimentation et d'hybridation entre l'« ancien » et le « nouveau ». Ainsi, elle participe d'une politique de changement institutionnel ambitieuse et de construction du « système scolaire » dans un paysage au départ assez décentralisé et fragmenté ; mais simultanément, la réforme de l'inspection est fabriquée par les institutions existantes, à travers des négociations et des transactions entre différents acteurs politiques et scolaires (partis, réseaux, organisations syndicales, corps d'inspection et de conseils pédagogiques) qui définissent les contours et les compétences du nouveau corps d'inspection. Loin d'être le simple décalque de « modèles transnationaux », elle illustre divers mécanismes d'inertie ou de changement institutionnel graduel.

LA RÉFORME DE L'INSPECTION EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

De la fragmentation à la construction d'un « système » scolaire : les politiques scolaires depuis les années 1990

Le système scolaire belge s'inscrit dans une démocratie qualifiée de « consociative » par les politologues, dans laquelle plusieurs institutions[2] permettent à des communautés sociologiques différentes de vivre ensemble tout en préservant, au moins en partie, leur autonomie d'existence collective (Dumont, 1999). Le système scolaire belge s'est ainsi construit sur un principe central de « liberté d'enseignement », affirmé dès la création de l'État belge en 1830. Il s'agit en réalité d'une double liberté : celle d'organiser un enseignement et celle de choisir son école. Ce principe a rendu possible une initiative scolaire multiple et décentralisée. Divers « pouvoirs organisateurs » (PO) ou réseaux ont ainsi proposé un enseignement en bénéficiant, encore aujourd'hui, d'une forte autonomie[3]. Par comparaison avec d'autres systèmes et jusqu'à une période récente, les politiques scolaires sont surtout focalisées sur les relations et la coexistence entre les réseaux et portent peu sur le curriculum, la pédagogie ou les finalités de l'éducation, car toutes ces dimensions sont pour l'essentiel des prérogatives des réseaux d'enseignement (Maroy & Dupriez, 2000 ; Delvaux & Maroy, 2004).

Dans ce contexte, la régulation de l'action pédagogique est réservée aux réseaux qui disposent d'une liberté pédagogique « *lato sensu* ». Ainsi, l'inspection est un corps de fonctionnaires dépendant de l'administration, qui intervient de façon relativement modeste dans les trois grands réseaux d'enseignement selon des modalités diverses. L'intervention principale de l'inspection se

situe au niveau du réseau public de la FWB, où les inspecteurs effectuent tant une mission de contrôle que d'accompagnement. Par ailleurs, dans les réseaux subventionnés, l'inspection est surtout chargée d'un travail de vérification administrative (notamment des inscriptions et fréquentations scolaires, du respect des grilles horaires légalement définies). Cependant, sur demande du pouvoir organisateur ou du chef d'établissement, les inspecteurs peuvent également faire une évaluation individuelle des compétences des enseignants, mais sans prise en charge ultérieure d'un accompagnement et d'un suivi pédagogique. Ce sont des personnels propres des réseaux ou des PO qui accomplissent ce travail, sous des appellations diverses et changeantes. En définitive, outre le corps d'inspection du ministère, il existe une grande diversité des personnels chargés de la régulation du travail pédagogique des enseignants dans ce système : ces personnels varient non seulement du point de vue de leurs appellations, de leur statut formel, de leur mode de sélection (par concours ou cooptation), du soutien que leur PO ou leur réseau leur accorde, mais aussi de l'identité professionnelle (Delvaux, Giraldo & Maroy, 2005 ; Delvaux & Maroy, 2004).

Avec le décret de 2007[4] cependant, ces divers corps d'agents de régulation du travail pédagogique, et le corps de l'inspection en particulier, vont être soumis à une reconfiguration d'ensemble, qui porte sur l'inspection mais aussi sur les agents chargés des fonctions de conseil et d'accompagnement pédagogique. Cette réforme s'inscrit en filiation avec une politique volontaire de transformation du système scolaire, qui porte sur le curriculum et la pédagogie, mais aussi sur la gouvernance et l'instauration d'un « pilotage » du système d'enseignement. Dans le même temps, l'ensemble de ces politiques, et la réforme de l'inspection en particulier, font l'objet non seulement de transactions politiques, mais aussi de diverses formes de « bricolage institutionnel » qui permettent aux acteurs impliqués – autorités scolaires (réseaux d'enseignement), groupes professionnels (enseignants, inspecteurs, par exemple) ou partis politiques – de sauver leurs intérêts ou de promouvoir leurs conceptions de l'enseignement et de son pilotage. De façon générale, on peut ainsi avancer que les politiques scolaires belges francophones depuis le début des années 1990 cherchent à la fois à créer plus de cohérence et de standardisation dans un système au départ relativement décentralisé et fragmenté, tout en associant et en préservant une autonomie relative des « réseaux » d'enseignement qui « organisent » et administrent la majorité des établissements d'enseignement secondaire et primaire, même s'ils sont subventionnés entièrement par l'État.

En effet, depuis le début des années 1990, les politiques scolaires de la FWB ont conduit à une évolution des modes de régulation du système et contribué à imposer davantage de prescriptions aux réseaux et aux PO, tout en les associant et en reconnaissant davantage leur rôle consultatif dans la définition des politiques éducatives centrales et dans le « pilotage » du système (Draelants, Dupriez & Maroy, 2011). Une standardisation accrue des référents légaux et pédagogiques s'est développée et imposée à tous les réseaux, qui se sont dès lors vus chargés de participer à la diffusion et à la concrétisation des nouvelles orientations pédagogiques communes définies dans un décret-cadre de 1997 connu comme le décret « Missions » (Frenay & Maroy, 2004). Ce texte légal définit les « missions » de l'enseignement obligatoire et organise « les structures propres à les atteindre ». Nombre de mesures de ce décret portent sur des dimensions pédagogiques. Elles sont relatives : 1) au curriculum (approche par compétences et par cycles d'apprentissage, qui doit être appliquée dans tous les réseaux) ; 2) aux orientations pédagogiques générales qui doivent être épousées par les enseignants (promotion d'une pédagogie constructiviste et différenciée, centrée sur l'élève) ; 3) aux modalités d'évaluation des élèves. Le décret « Missions » a donc promu une nouvelle norme pédagogique légale supposée s'intégrer aux projets éducatifs que les différents réseaux peuvent toujours développer en raison de leur liberté pédagogique. Parallèlement, le décret valorise l'autonomie des équipes locales, qui doivent s'accorder sur un projet « pédagogique » en se concertant avec la communauté scolaire.

Cette réforme importante a été justifiée par des impératifs d'équité, de modernisation et par un souci plus diffus de meilleure « qualité » du système. Elle a pris corps progressivement au cours des années 1990, sur un fond d'austérité budgétaire, de mouvements sociaux enseignants (1990 et 1995), mais aussi d'une prise de conscience des mauvais résultats du système en termes d'efficacité et d'équité éducatives, au sein de certaines élites administratives, universitaires et politiques (Mangez, Maroy, Cattonar *et al.*, 2009). Elle procède à la fois de l'influence de nouvelles conceptions du pilotage et de la gouvernance des systèmes scolaires, telles qu'elles sont véhiculées par des experts de l'OCDE dans des rapports suscités par les autorités belges sur le système scolaire belge (Ministère de l'Éducation, 1991 ; OCDE, 1993), mais aussi de l'accord d'élites administratives et universitaires issues des différents réseaux d'enseignement et universités du pays sur la nécessité de développer une cohérence du système autour d'objectifs curriculaires transversaux (Maroy & Mangez, 2011).

L'évaluation externe est absente du décret « Missions », même si, de façon informelle au sein du ministère, une cellule d'« évaluation externe inter-réseaux » avait été créée dès 1993 pour mettre en place des enquêtes sur les acquis des élèves (Mangez, Maroy, Cattonar *et al.*, 2009). Les dispositifs en faveur d'une évaluation externe et d'un « pilotage » accru du système vont se renforcer véritablement en 2001, suite à la diffusion de l'enquête Pisa 2000 et à la médiatisation par la presse des faibles performances du système. Le débat public et politique qui s'en suit va favoriser le dépôt et le vote d'une proposition de décret visant à renforcer le « dispositif de pilotage » du système (décret du 27 mars 2002). Ce décret institue une commission de pilotage[5] « inter-réseaux » chargée de la mise en œuvre et du suivi de diverses missions de « pilotage » : mise en œuvre d'indicateurs du système d'enseignement, évaluations externes, suivi statistique des élèves, remise d'avis sur l'état du système, avis sur les orientations de la formation continue. De plus, deux décrets successifs (décrets « Évaluation externe » du 2 juin 2006 et du 28 avril 2009) vont développer et institutionnaliser les évaluations externes à visée formative et diagnostique initiées par la « cellule d'évaluation externe inter-réseaux », et désormais organisées tout au long de l'enseignement primaire et secondaire. Ils créent également des épreuves certificatives, communes aux différents réseaux : l'épreuve externe certificative à la fin de l'enseignement fondamental (décret de 2006) ; ensuite, l'épreuve externe commune certificative à la fin de la deuxième secondaire (CE1D, obligatoire depuis l'année scolaire 2012-2013 en français et en mathématiques) et le « test d'enseignement secondaire supérieur » (TESS) portant seulement sur certaines compétences et savoirs en histoire et en français (décret de 2009 ; participation volontaire sur base de la décision du PO).

En définitive, les évolutions décrites jusqu'à présent témoignent de la construction d'une plus grande régulation de l'offre éducative. À travers un renforcement des instances de pilotage centrales et « inter-réseaux » et la diffusion de standards et de règles transversales aux différents PO, ces politiques ont cherché à rendre l'offre éducative plus homogène, à « harmoniser » des pratiques éducatives jugées trop disparates, soulignant notamment cette diversité comme une des sources des grandes inégalités du système (Crahay, 1999). Cette régulation de l'offre s'inscrit dans une forme de rationalisation de la politique scolaire, qui s'appuie sur les idées d'un pilotage fondé sur une meilleure connaissance des « résultats » du système, notamment par les évaluations externes.

Cependant, jusqu'au milieu des années 2000 et la réforme de l'inspection, il n'existe pas de dispositif « de suivi » par l'administration centrale des établissements ou PO locaux de tous les réseaux, tant pour vérifier l'application pédagogique du décret « Missions » que pour accompagner les évaluations externes[6]. La réforme de l'inspection va renforcer progressivement la connaissance des pratiques pédagogiques locales des enseignants par les instances de pilotage centralisées et soutenir, voire contrôler, le suivi qui peut être donné par les établissements aux évaluations externes.

La réforme de l'inspection et du conseil pédagogique

La réforme de l'inspection a également été initiée suite à la diffusion des résultats de l'enquête Pisa 2000. Parallèlement à l'élaboration de la loi sur « le pilotage » déjà évoquée, une loi sur la réforme de l'inspection a été mise en chantier par le ministre de l'enseignement obligatoire dès la fin de l'année 2001. Ce projet de loi se heurte cependant à de fortes oppositions des réseaux et du corps de l'inspection lui-même, qui en retardent la gestation[7]. De plus, des difficultés politiques de fin de législature entraînent le report du projet à un nouveau gouvernement, après les élections de juin 2004.

La politique éducative du nouveau gouvernement (socialiste, social-chrétien) va se construire autour de trois grands axes : « améliorer la qualité et l'équité de l'enseignement ainsi que l'efficacité dans l'organisation du système »[8]. Plus précisément, face aux « lacunes » révélées par l'enquête Pisa 2000 et confirmées par Pisa 2003, le programme du gouvernement est en priorité d'améliorer l'acquisition des savoirs de base dans l'enseignement « du fondement » (8 premières années de l'enseignement obligatoire), de revaloriser l'enseignement qualifiant, de lutter contre les inégalités dans l'enseignement (la ségrégation inter-établissements est très élevée) et de se lancer dans un « plan de modernisation de la gouvernance du système » (De Commer, 2005, p. 12).

De plus, pour le nouveau gouvernement, il est essentiel de susciter l'adhésion à ces objectifs de réforme et d'assurer « une étroite collaboration de tous les acteurs de l'éducation, qu'ils soient enseignants, élèves, étudiants, parents, acteurs associatifs, pouvoirs organisateurs, syndicats ou responsables politiques » (De Commer, 2005, p 11). La période précédente avait en effet été marquée par des réformes qui avaient suscité une méfiance parmi les enseignants, notamment la réforme du premier degré du secondaire qui avait interdit le redou-

blement (Draelants, 2008). Il en a résulté des sentiments de tiédeur, voire de résistance aux réformes de la part des enseignants (Maroy & Cattonar, 2002), au point que le précédent gouvernement avait initié une consultation des enseignants de tous les niveaux en 2004.

De ce fait, le gouvernement a décidé de négocier avec les partenaires de l'école (réseaux, syndicats, associations de parents) une déclaration commune autour des priorités à poursuivre en matière éducative (soit les priorités évoquées ci-dessus). Ensuite, il a procédé à une consultation et à une concertation avec l'ensemble des acteurs de l'éducation autour d'un « projet de contrat stratégique pour l'éducation » qui définit les objectifs à poursuivre et les mesures à prendre (De Commer, 2005 ; Donnay & Verhoeven, 2006). Ce processus de consultation/concertation va déboucher sur un « Contrat pour l'école » (publié le 31 mai 2005) dans lequel le gouvernement reprend l'analyse, relativement consensuelle, des difficultés à surmonter par le système et se recentre sur dix priorités associées à un budget et à un calendrier. Parmi ces priorités, figure celle de « piloter les écoles en permanence », qui implique notamment de réformer les services d'inspection.

Le décret de 2007 portant sur la réforme de l'inspection et des services de conseil pédagogique introduit alors trois nouveautés principales :

– le recentrage de l'inspection sur l'évaluation pédagogique plutôt qu'administrative. Le contrôle administratif des établissements des réseaux subventionnés est pris en charge par un autre service de l'administration. Un service *général* d'inspection est créé et est composé de différents services, liés aux différents niveaux (fondamental, secondaire) et types d'enseignement (spécialisé, artistique, de promotion sociale, à distance), qui interviendra de façon identique dans tous les réseaux. Concernant la nature des missions pédagogiques de ce service, il s'agit essentiellement de « l'évaluation et du contrôle du niveau des études »[9] en référence aux compétences définies comme objectifs pédagogiques par le décret « Missions ». Par ailleurs, « au sein des établissements scolaires », le service d'inspection évaluera le respect des programmes, la cohérence des pratiques (notamment d'évaluation), l'adéquation du matériel didactique, le choix des formations en cours de carrière des enseignants, les aspects pédagogiques des mesures de discrimination positive, la détection de mécanismes de ségrégation scolaire. Il pourra aussi dispenser conseils et informations à ces sujets[10]. Il est en outre chargé de missions relatives au pilotage central du système : appui aux évaluations externes, à la commission de pilotage, à la formation en cours de carrière, etc. ;
– le caractère « inter-réseaux » de l'inspection scolaire : auparavant, seule l'inspection de l'enseignement fondamental pour les réseaux subventionnés était « inter-réseaux » (les inspecteurs cantonaux), et les inspecteurs du secondaire provenaient du corps enseignant du réseau de la FWB exclusivement. Dorénavant, l'inspection scolaire recrutera sur la base des mêmes critères dans tous les réseaux. Les inspecteurs, fonctionnaires, auront la même formation et dépendront d'un service de l'administration distinct de celui qui est responsable de l'enseignement (pour assurer leur indépendance, en particulier vis-à-vis du réseau de la FWB) ;
– un « service de conseil et de soutien pédagogique » (réseau de la FWB) ou des « cellules de conseil et de soutien pédagogique » sont créés dans chaque réseau. Il s'agit ici d'un renforcement et d'une reconnaissance de services qui existaient plus ou moins fortement dans les différents réseaux (voir Delvaux, Giraldo & Maroy, 2005). Ces services composés d'enseignants détachés temporairement de leur service d'enseignement auront pour fonction de « conseiller et d'accompagner les enseignants, les équipes pédagogiques, et les écoles pour lesquels le service général d'inspection a constaté des faiblesses et des manquements » (articles 17 & 1), en tenant compte d'une « note d'information » rédigée par les services d'inspection ou des résultats obtenus aux évaluations externes. Ils doivent en outre « soutenir les établissements dans la construction de leur projet d'établissement », mettre leur « savoir et expérience pédagogique » au service des équipes en vue de « l'amélioration de la qualité de la formation », soutenir « l'implantation des programmes et l'innovation pédagogique », « accompagner des groupes d'enseignants qui construisent collectivement des démarches pédagogiques », participer à « l'analyse des besoins de formation des enseignants », etc. Ces services devront donc, selon le prescrit du décret, collaborer avec les services d'inspection, mais seront hiérarchiquement subordonnés aux réseaux. Afin de veiller à la coordination entre les services d'inspection et les cellules de conseil et soutien pédagogique, un « collège de l'inspection, du conseil et de soutien pédagogique » est créé, composé de membres de l'inspection et des différents services/cellules de soutien pédagogique.

INTÉRÊTS, IDÉES ET INSTITUTIONS : INCIDENCES SUR LA TRAJECTOIRE DE LA RÉFORME DE L'INSPECTION

Le rôle des intérêts

La loi a connu une longue gestation puisqu'un premier avant-projet a été proposé en 2001, sous un premier gouvernement alliant libéraux, socialistes et écologistes, avant d'être repris par un second alliant socialistes et socio-chrétiens, gouvernement qui l'a fait voter en mai 2007. Pendant toute cette période, il y eut de multiples négociations, freinages, avancées entre les partenaires gouvernementaux et les acteurs de l'opposition au sein du champ politique au sens strict. Nous nous focalisons sur trois « groupes d'intérêt » issus du champ scolaire (les réseaux d'enseignement, les organisations syndicales d'enseignants, l'association professionnelle des inspecteurs), qui ont fait valoir l'une ou l'autre prise de position à l'égard du projet de décret.

On peut avancer que les enjeux autour desquels ces interventions se structurent sont triples :

- l'enjeu de l'autonomie des réseaux qui s'énonce en termes de volonté d'autonomie de gestion et de pouvoir, mais aussi en termes de « liberté pédagogique » ;
- l'enjeu de la défense professionnelle des enseignants. Il se décline en termes de droits individuels des professionnels face à une évaluation de leurs prestations par leurs employeurs directs ou indirects, mais aussi de pouvoir collectif des enseignants dans la définition des pratiques pédagogiques d'un établissement scolaire ;
- l'enjeu du pouvoir et du rôle du corps des inspecteurs dans la mise en œuvre de nouveaux modes de régulation basés sur l'évaluation (des établissements, des équipes pédagogiques mais aussi des résultats des élèves).

Les réseaux d'enseignement subventionnés (libre catholique, libre non confessionnel et officiel subventionné) sont intervenus publiquement et de concert auprès de la ministre[11] pour s'inquiéter de la perte de pouvoir et d'autonomie que risquait d'entraîner le projet de décret. En s'appuyant sur un modèle de gouvernance basé sur la régulation par les résultats, ils demandent que le gouvernement « se centre sur des missions de régulation du système éducatif par objectifs, ainsi que de contrôle et d'évaluation de la manière dont les objectifs sont atteints ou non », mais qu'en contrepartie, les PO et leurs écoles se voient reconnaître une « grande autonomie d'action pour atteindre ces objectifs » (*Alter Educ*, nº 126). Or, selon les réseaux subventionnés (représentant 85 % des parts de marché « élèves »), le gouvernement cherche à leur « dicter la manière d'appliquer des projets gouvernementaux plus directifs » ; de plus, ils se sentent exclus d'une réelle concertation avec le pouvoir politique. Plus particulièrement, ils demandent de pouvoir accompagner les missions d'inspection et d'en être prévenus ; ils souhaitent que les directions et équipes pédagogiques des écoles aient copie du rapport d'inspection (et pas seulement le PO), et demandent enfin de pouvoir, suite à un rapport d'inspection défavorable, « prendre l'initiative des mesures d'amélioration » en faisant appel eux-mêmes à leurs « cellules de soutien et d'accompagnement pédagogiques » (et non pas à l'initiative de l'inspection, ce qui est vu comme une subordination de leurs cellules pédagogiques à l'inspection). Ils obtiendront d'ailleurs gain de cause sur ces deux derniers points. On peut donc avancer que l'enjeu-clé pour les différents réseaux subventionnés est de garder leur autonomie sur le plan pédagogique (notamment dans la conduite du suivi des inspections et dans la gestion des « cellules de conseil et de soutien ») et leur autonomie de gestion, au niveau des PO ou du réseau.

Les syndicats enseignants sont intervenus pour défendre les droits individuels de leurs mandants[12], mais aussi pour influencer la façon dont se dérouleront les évaluations et leur suivi au sein des établissements. Ainsi, la CSC (syndicat chrétien) demande que, lorsque le rapport d'inspection porte sur une école, l'équipe pédagogique puisse avoir la possibilité de répondre et que le rapport d'inspection soit débattu « dans les organes de la démocratie sociale » (où siègent les syndicats). Pour elle, ce qui est essentiel, c'est que « les enseignants puissent se prononcer avant de passer à la remédiation élaborée par la direction » (*Alter Educ*, nº 116). Elle ne rejette pas l'évaluation, mais constate que l'avant-projet de décret induit une culture d'évaluation « négative », au travers des modalités d'élaboration « d'un plan de remédiation des difficultés », qui est obligatoire et de la seule prérogative des PO et directions d'écoles. De même, la CGSP (syndicat socialiste) refuse que, dans ces rapports d'inspection, « les enseignants deviennent collectivement et individuellement des boucs émissaires » (*Alter Educ*, nº 116). Il est intéressant aussi de constater que les syndicats mobilisent dans leur argumentaire la consultation des enseignants de 2004 initiée par le ministre de l'enseignement précédent, de laquelle il ressortait que les enseignants ressentaient surtout l'inspection sur le mode du contrôle plutôt que du soutien. On peut faire l'hypothèse que les syndicats craignent en fait que les nouvelles mis-

sions de l'inspection donnent des moyens de pression supplémentaires aux directions d'établissement.

Les inspecteurs, au travers de leur association professionnelle, sont aussi intervenus dans le processus de décision politique et la gestation du décret. Ils affirment leur accord sur les principes et objectifs du gouvernement mais ils s'opposent aux moyens prévus pour les rencontrer. Ainsi, ils « sont convaincus de l'absolue nécessité pour le gouvernement de disposer d'une structure d'observation et d'analyse au quotidien, de la performance de l'enseignement qu'il organise et subventionne », et donc « d'un Service général de l'inspection autonome et performant » (*Alter Educ*, nº 116). Leurs désaccords portent sur plusieurs points : 1) leur service manquera d'autonomie vis-à-vis du sommet de l'administration de l'enseignement[13] ; 2) la ventilation des missions antérieures de l'inspection (contrôle et conseil pédagogique) en deux corps distincts est problématique. Ils auraient souhaité pouvoir articuler les deux types de mission et pouvoir à tout le moins avoir des liens directs avec les organes de soutien pédagogique, pour définir avec eux les orientations des actions de remédiation en cas de déficience constatée dans une école. Le nouveau décret, qui impose de passer par les hiérarchies des deux types de services, et impose ainsi un filtre par l'autorité des réseaux et PO va entraîner, aux yeux des inspecteurs, des « retards » et des risques d'incohérence entre les constats et les solutions proposées ; 3) enfin, ils s'opposent à des mesures du décret qui fragilisent le statut individuel des agents de l'inspection.

C'est donc avant tout au nom de l'efficacité et de la rationalité que les inspecteurs profilent leurs critiques. Pour eux, une plus grande autonomie de leur service et un couplage de l'inspection et du conseil étaient de nature à mieux soutenir l'amélioration du pilotage de l'enseignement et l'efficacité du système. Pas étonnant dès lors qu'un des points d'appui de leurs argumentaires soit les « résultats des enquêtes Pisa » qui démontreraient « les limites voire l'inefficacité d'un accompagnement pédagogique mené par des conseillers (pédagogiques) tels qu'ils existent actuellement dans les réseaux » (*Alter Educ*, nº 43).

Le rôle des cognitions et des idées

Le processus de décision politique relatif à la réforme de l'inspection s'opère sur le fond d'une influence d'un certain nombre d'idées et de discours qui orientent les actions de façon consciente et inconsciente. Tout d'abord, il faut souligner que les programmes des partis politiques et des gouvernements qui se sont succédé à la tête de la Communauté française s'inscrivent dans les nouveaux « modèles post-bureaucratiques » de gouvernance des systèmes éducatifs (Maroy, 2008). Ainsi, certaines idées du nouveau management public (Hood, 1995), comme la promotion d'objectifs mesurables, la valorisation de l'évaluation comme instrument de régulation (bien plus que celle de la compétition et du marché), sont des sources d'inspiration qui orientent les idées contenues dans les programmes politiques des partis (avant les élections), dans la déclaration gouvernementale et ensuite dans le projet de contrat stratégique. Cette doctrine facilite la formulation de certaines propositions concrètes. Ainsi, le rôle de l'évaluation comme instrument incontournable d'amélioration de la qualité apparaît largement non questionné. Ce qui sera éventuellement l'objet de débat, ce sont davantage les modalités de mise en œuvre de l'évaluation. Elle devrait être totalement autonome des PO, confiée à des experts, dans une structure mue par le seul motif de la rationalité et de l'efficacité pour les inspecteurs, alors qu'à l'opposé, pour les syndicats enseignants, elle devrait associer les enseignants au moins dans son suivi. L'objectif même d'améliorer la qualité du système apparaît aussi comme une évidence, supportée par les résultats des enquêtes Pisa, qui mettent en évidence, dans les compétences en lecture et écriture (en 2000), et les compétences en maths (en 2003), les « lacunes » à combler. Bien entendu, la notion de qualité pourrait faire l'objet d'autres débats, mais on peut constater que certaines irréversibilités se créent au cours du processus de décision politique, dans la mesure où, par exemple, il est de plus en plus pris pour acquis par tous les acteurs que la qualité de l'enseignement s'établit au travers d'outils de mesure de type scientifique, tels que les évaluations externes, internationales (Pisa) ou nationales (évaluations externes, indicateurs de l'enseignement). Cette qualité « mesurée » de l'enseignement sert alors de balise pour la définition de l'objectif des politiques : ainsi le Contrat pour l'école se propose de rattraper les performances moyennes mesurées par l'enquête Pisa, d'ici 2013. Un nouveau paradigme du système de production scolaire (Maroy & Mangez, 2011) tend ainsi à redéfinir la nature même du système d'enseignement, considéré non plus d'abord comme une institution socialisatrice dans ses formes et normes (bureaucratiques et professionnelles), mais comme un ensemble d'organisations dont on doit vérifier l'efficacité et les résultats par des mesures tangibles. À l'inverse, la force cognitive du paradigme rend certains chemins impensables, non plausibles, ou défendus de façon de plus en plus minoritaire. Ainsi, la mise en cause du principe même de l'évaluation ou la défense d'une

liberté d'enseignement quasi absolue sont pratiquement impensées et impensables.

L'influence des idées peut aussi être interrogée lorsqu'elle joue un rôle de ressource de légitimation et de points d'appui des stratégies d'acteurs. Force est alors de constater que, selon leurs intérêts et leurs positions, ces derniers ne s'appuient pas sur les mêmes sources, ou en tous cas mobilisent ces connaissances de façon contrastée. Ainsi, par rapport au décret inspection, on a vu que les syndicats enseignants mobilisaient surtout la consultation des enseignants comme expression valide de l'opinion des enseignants à l'égard de l'inspection. L'association professionnelle des inspecteurs va mobiliser les enquêtes Pisa pour mettre en doute le bien-fondé de conseillers pédagogiques dépendant des réseaux et donc indépendants de leur propre service. De plus, le service d'inspection va chercher à faire valoir son point de vue et simultanément à informer le gouvernement, en menant des missions de séjour et d'étude sur le fonctionnement de services d'inspection étrangers, pouvant servir de bonnes pratiques et de sources d'inspiration pour le projet de décret. Un rapport et une mission d'étude vont être réalisés sur l'inspection en Nouvelle-Zélande ; des notes seront établies sur l'inspection de l'Ofsted en Angleterre, sur les pratiques d'inspection dans l'académie de Lille.

Le rôle des règles et conventions

Le cadre juridique existant et plus largement le poids normatif d'un certain nombre de conventions sociétales, socialement et historiquement construites, sont aussi à la source de « dépendances de sentier » et constituent autant de contraintes dont les entrepreneurs de la réforme de l'inspection ont tenu compte. On l'a vu, la liberté d'enseignement, comme norme juridique constitutionnelle, mais plus largement l'existence même des réseaux et leur reconnaissance sociale par les parents, l'attachement des parents au libre choix, sont autant de normes juridiques ou sociales qui constituent ce que les néo-institutionnalistes appellent un « verrou normatif » qui interdit au gouvernement d'emprunter certains « sentiers » dans ses projets de réforme du système.

S'agissant du décret inspection, le « bricolage institutionnel » à l'œuvre permet aux acteurs politiques et scolaires ayant participé à la gestation du décret d'articuler des éléments institutionnels disparates :

– des éléments justificateurs d'un modèle de gouvernance où l'État assure un rôle de « pilotage », évaluateur et régulateur des initiatives décentralisées au sein du système ; ce modèle apparaît à la fois inspiré d'idées développées par des communautés d'experts internationaux (OCDE, 1993 ; De Landsheere, 1994), mais aussi reprises et relayées par des acteurs politiques, universitaires et scolaires nationaux (Maroy & Mangez, 2011) ;
– des bonnes pratiques venues d'ailleurs en phase avec ce modèle : ainsi, l'idée que l'inspection doit être redéfinie comme un service d'évaluation externe à tous les réseaux, vérifiant dans une optique de pilotage si les objectifs que le politique a fixés au système sont atteints ;
– une transaction politique et normative qui permet de créer deux services complémentaires (l'un d'évaluation et de contrôle, et l'autre de soutien et d'animation pédagogique). Cette création permet à la fois d'inscrire et de responsabiliser les réseaux et PO dans le « pilotage » du système, tout en maintenant et en redéfinissant leur zone d'autonomie. La transaction réside aussi dans le positionnement hiérarchique et le mode de recrutement et de formation des personnels des deux services, qui restent de ce point de vue très différenciés. D'un côté, l'inspection est alimentée par des enseignants de tous réseaux, qui devront passer les mêmes épreuves et suivre la même formation. De l'autre côté, chacun des réseaux se voit reconnaître et même imposer la création d'un corps de conseillers pédagogiques, recrutés au sein de son corps enseignant, géré selon ses propres perspectives pédagogiques et gestionnaires, même si ce corps devra collaborer avec l'inspection pour concourir à l'amélioration des performances des écoles du réseau. Cette cohabitation de deux « services » consacre la collaboration formelle entre l'État et les réseaux dans la régulation du système. Il s'agit bien d'une régulation « conjointe », même si le poids de tous les acteurs n'est pas identique, l'État gardant la légitimité politique et légale alors que les réseaux pourront se prévaloir de leur expertise technique, de leur poids dans le quasi-marché également.

LA MISE EN ŒUVRE DE LA RÉFORME DE L'INSPECTION : QUELQUES HYPOTHÈSES

En procédant à la création d'une structure inter-réseaux de l'inspection, en lui confiant la mission majeure de contribuer à l'harmonisation des normes du système et de réduire les importantes disparités à l'œuvre, en l'appuyant sur des outils d'évaluation du travail enseignant

et de l'efficacité des établissements, la réforme de l'inspection a introduit un certain nombre de ruptures significatives. Qu'en est-il toutefois de l'appropriation de ce nouveau modèle par les inspecteurs eux-mêmes ? Après avoir montré la difficile émergence de cette réforme et la complexité du dispositif institutionnel mis en place, nous posons dans la suite de cet article une série d'hypothèses relatives à sa mise en œuvre. Nous suggérons à titre exploratoire que, malgré la tendance à l'homogénéisation, une relative diversité des orientations normatives et des pratiques de contrôle et de supervision pédagogique se maintient en FWB. Nous proposons que trois « variables » au moins permettent de comprendre comment se restructurent à la fois les pratiques d'inspection et les identités professionnelles des inspecteurs.

Nous suggérons, à titre de première hypothèse, que les modes de socialisation des cadres à travers leur « première carrière » (d'enseignant), et éventuellement une première carrière de cadre (par exemple comme conseiller pédagogique d'un réseau), qui se réalise pour l'essentiel à l'intérieur d'un même réseau, contribuent à faire cohabiter au sein du corps d'inspecteurs des conceptions différenciées de leur rôle. Plus tôt dans l'article, nous avons montré que les réseaux, en particulier les réseaux subventionnés, ont pesé sur le processus politique de fabrication de la réforme de l'inspection. L'argument que nous posons ici est d'une autre nature. Dans une perspective de sociologie du travail et des organisations, il avance que les cultures et les modes d'organisation du travail propres à chaque réseau façonnent les *ethos* professionnels des cadres, et conditionnent de cette manière les perceptions qu'ils se construisent de la réforme et de ses intentions. Ainsi, le réseau de la FWB est organisé selon une structure hiérarchique d'État et valorise une culture du « service public ». Par contre, le réseau libre, en particulier confessionnel, est structuré par un mode d'organisation souple, proche d'une logique de réseau au sens sociologique du terme. Il favorise dès lors des formes de communication latérale et est traversé de valeurs de liberté, de différence et de développement personnel qui se réfractent dans la construction de l'identité professionnelle des conseillers pédagogiques qui y œuvrent de longue date et dont une partie sont devenus inspecteurs (Delvaux, Giraldo & Maroy, 2005 ; Delvaux & Maroy, 2004). Dans la perspective des études de Mangez (2004) sur le rôle des cadres intermédiaires (de différents réseaux) dans l'écriture des programmes de cours, nous suggérons que les inspecteurs issus du sérail officiel perçoivent une plus grande proximité entre leurs conceptions du pilotage, de l'inspection et de l'évaluation et la réforme de l'inspection, que les inspecteurs issus du « réseau libre ». À l'appui de cette idée, nous avons réalisé des entretiens avec des inspecteurs du niveau primaire issus du réseau libre confessionnel, qui tendent à montrer que ces inspecteurs, parfois très anciens dans le métier, donnent bien plus de crédit à des lieux de formation et d'intervision alternatifs, et liés à des structures catholiques informelles, qu'aux structures officielles de formation (initiale et continuée), elles inter-réseaux.

Cet argument semble d'autant plus important que la Fédération Wallonie-Bruxelles peine à mettre en place et à faire reconnaître auprès des inspecteurs eux-mêmes (dont une part non négligeable actuellement, en secondaire surtout, sont des inspecteurs « faisant fonction ») un système de recrutement et de formation qui se moule dans les normes administratives générales de la fonction publique, tout en s'ajustant au profil de compétences exigées des inspecteurs. Pas plus tard qu'en juillet 2013, l'application des modalités de nomination (par concours) des inspecteurs a ainsi été contestée par un groupe d'inspecteurs « faisant fonction » et portée devant le Conseil d'État, qui a jugé le mode de concours non recevable, au regard des compétences officiellement exigées par le poste. Les compétences communicationnelles notamment n'étaient pas évaluées par ce concours, alors qu'elles sont centrales dans la tâche.

L'argument mériterait également d'être complexifié en tenant compte de la transformation interne des réseaux, et en particulier du réseau libre confessionnel, dont la « culture » et les modes d'organisation tendent de plus en plus à valoriser une vision managériale et axée sur la régulation par les résultats.

Notre seconde hypothèse émerge d'une recherche qui a porté sur la mise en œuvre de l'évaluation externe des élèves comme mode de régulation du travail enseignant (Dumay, Cattonar, Maroy *et al.*, 2013 ; Maroy, Mangez, Dumay *et al.*, 2012). Cette recherche comparait deux « territoires » : le premier dans lequel l'inspection avait initié un travail de collaboration avec un grand nombre de directions d'écoles dans le but de construire un système d'évaluation externe des élèves, sur lequel elle s'appuyait pour construire ses pratiques d'inspection, en particulier un système de suivi des résultats des évaluations avec les équipes enseignantes ; et un second territoire au sein duquel l'inspection intervenait minimalement dans la construction et le suivi de l'évaluation externe (en organisant les corrections, en diffusant les résultats, et en répondant occasionnellement aux interpellations des écoles autour de l'évaluation). Cette recherche a permis de

montrer que les pratiques d'inspection variaient sensiblement selon les territoires, mais aussi que les inspecteurs étaient loin d'être des réceptacles passifs des réformes les concernant. La recherche a en effet indiqué que les inspecteurs de la « première zone » pouvaient être considérés comme des entrepreneurs institutionnels de changement, promoteurs d'une inspection centrée sur les résultats, profitant des transformations du pilotage à l'échelle de la FWB (vers plus de standardisation des résultats) pour faire reconnaître des pratiques qui dépassaient les prescriptions relatives à leur rôle professionnel (dans un contexte qui pourtant tend à une plus grande centralisation de la fonction d'inspecteur et donc une mainmise de la coordination de l'inspection sur les inspecteurs).

La troisième hypothèse porte sur les trajectoires professionnelles individuelles des inspecteurs, avant d'entrer dans leur fonction et dans cette dernière. Les quelques entretiens réalisés avec des inspecteurs de l'enseignement primaire à titre exploratoire indiquent en effet que les inspecteurs construisent avant tout leurs pratiques « par le bas », dans le rapport de confiance qu'ils cherchent à établir avec les équipes éducatives qu'ils inspectent. Tous déclarent d'une part continuer à faire du conseil pédagogique, là où la nouvelle définition de leur fonction tend à restreindre leur rôle à de l'évaluation et du contrôle, et d'autre part s'appuyer sur des outils d'inspection propres, construits tout au long de leur carrière, d'ailleurs parfois en interaction directe avec les équipes éducatives. Cet argument paraît particulièrement pertinent pour les inspecteurs du secondaire, qui ont sous leur responsabilité un grand nombre d'établissements, leur laissant peu de temps pour investir les lieux collectifs de partage d'expériences, de formation et d'intervision. En plus des différences interindividuelles liées à l'expérience de travail, nous suggérons que d'autres dimensions individuelles sont importantes à prendre en considération, et notamment les croyances pédagogiques construites durant leur socialisation au métier d'enseignant. Il semble en effet possible de positionner les inspecteurs sur un continuum de rapport à la *doxa* pédagogique constructiviste promue depuis la fin des années 1990 (il est vrai avec beaucoup moins d'insistance actuellement), avec l'implication suivante sur leur rapport à leur nouveau rôle professionnel. À une extrémité du continuum on peut identifier des inspecteurs véritablement convaincus de la pédagogie des compétences pour lesquels ni l'évaluation externe (car par définition, une évaluation standardisée n'a pédagogiquement pas de valeur), ni le cloisonnement entre contrôle et conseil pédagogique (car le cœur de l'activité d'inspection consiste à réguler la pratique enseignante), n'ont de sens, et à l'autre extrémité, des inspecteurs qui soutiennent une version modérée de la pédagogie par compétences, et perçoivent donc beaucoup moins d'incompatibilité entre la redéfinition de leur rôle et leur vision pédagogique.

CONCLUSION

Cet article avait pour double objectif de retracer la trajectoire de la réforme de l'inspection en Fédération Wallonie-Bruxelles et d'émettre à titre exploratoire une série d'hypothèses sur sa mise en œuvre. Nous avons cherché à montrer que, si la réforme de l'inspection s'inscrit dans le mouvement d'harmonisation des normes du système scolaire entrepris dès les années 1990 suite à la communautarisation de l'enseignement en Belgique, elle s'est construite avec difficulté, en prenant en considération les caractéristiques particulières du champ politique belge, et qu'il est probable que, pour des raisons liées à la fragmentation de la régulation instituée de longue date, à la diversité territoriale, à la nature particulière du métier et aux trajectoires professionnelles spécifiques des inspecteurs, elle n'atteigne que partiellement ses objectifs, laissant la porte ouverte à de multiples manières d'exercer le métier, individuellement et collectivement.

Xavier Dumay
xavier.dumay@uclouvain.be
Université catholique de Louvain, Girsef

Christian Maroy
christian.maroy@umontreal.ca
Université de Montréal, Chaire de recherche du Canada
en politiques éducatives, Crifpe
Université catholique de Louvain, Girsef

NOTES

1 *Alter Educ*, des numéros 43 en 2002 à 126 en 2006 (disponibles en ligne : <www.altereduc.be/>).

2 Par exemple, un scrutin proportionnel (plutôt que majoritaire), l'octroi et le maintien d'une certaine autonomie aux acteurs collectifs organisés (dans le domaine de la santé, de l'éducation, du travail) et le financement par l'État des activités qu'ils organisent.

3 Ces PO sont structurés en trois réseaux, un réseau d'enseignement « libre » principalement catholique, un réseau officiel développé par des autorités publiques locales (les communes, les villes et les provinces) et un réseau officiel organisé par l'État, c'est-à-dire la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), l'autorité centrale en la matière qui est donc simultanément un réseau et le pouvoir subsidiant. Les deux premiers réseaux sont subsidiés par la Fédération Wallonie-Bruxelles mais ne sont pas organisés par elle.

4 Décret relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et aux statuts des membres du personnel du Service général de l'Inspection et des conseillers pédagogiques (28 février 2007).

5 La commission de pilotage est composée des services de l'inspection et de l'administration conjointement à divers représentants des « réseaux », des syndicats, des parents, ainsi que des experts des universités et hautes écoles.

6 En effet, les résultats des évaluations externes « formatives et diagnostiques » sont seulement renvoyés aux écoles et classes concernées, accompagnés de recommandations didactiques, à charge pour leurs responsables de mettre en œuvre un suivi et une action éventuelle d'amélioration.

7 Ces oppositions sont développées dans la partie « Le rôle des intérêts ».

8 Accord de gouvernement PS-CDH pour la Communauté française, 2004-2009, 9 juillet 2004.

9 Toutes les citations de ce paragraphe sont reprises du décret de 2007, dans son article 6.

10 Leur évaluation s'appuie sur différents « faits prélevés, notamment à travers l'assistance aux cours et activités, l'examen des travaux et documents d'élèves, les résultats aux évaluations externes non certificatives, l'interrogation des élèves, l'analyse des données quantitatives liées aux taux d'échecs, de redoublements et de réorientations vers d'autres établissements, l'examen des préparations » (articles 2 & 6 du décret).

11 Lettre ouverte adressée aux ministres, parlementaires et présidents de parti au cours de l'année 2006.

12 Ainsi la CSC, syndicat chrétien, et la CGSP, centrale générale des services publics, vont insister sur les droits à la défense d'un enseignant épinglé par l'inspection. Dans les avant-projets de décret, face à un rapport d'inspection établi sur un enseignant à la demande de son PO, l'enseignant n'a ni le droit de réplique ni de droit de recours tant que son PO n'utilise pas ce rapport pour le sanctionner (*Alter Educ*, nº 116). Ils demandent que l'enseignant soit informé, puisse répondre et ait un droit de recours, même si le PO n'utilise pas le rapport. De plus, ils demandent que le rapport d'inspection puisse être établi à la demande de l'enseignant individuel, comme cela se faisait dans le passé, pour pouvoir le cas échéant se prémunir de critiques de sa direction.

13 Le service d'inspection n'aura pas de pouvoir d'initiative pour mener une mission d'inspection, car toute demande à l'égard de leur service (émanant d'un PO, d'un enseignant, d'un parent) devra passer par le sommet de l'administration de l'enseignement, qui décidera s'il faut y donner suite. Idéalement, certains inspecteurs auraient souhaité être une entité indépendante des pouvoirs publics comme en Angleterre (interview d'un inspecteur, juin 2007), et le président de l'association professionnelle des inspecteurs proposait quant à lui que le service dépende directement du Parlement de la Communauté française, pour que le service puisse « accomplir ses missions en toute autonomie vis-à-vis de l'exécutif » (*Alter Educ*, nº 43).

BIBLIOGRAPHIE

BALL S. J. (1994). « What is policy? Texts, trajectories and toolboxes ». In S. J. Ball (dir.), *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham : Open Université Press, p. 14-27.

CAMPBELL J. L. (2004). *Institutional Change and Globalization*. Princeton : Princeton University Press.

CRAHAY M. (1999). « Qu'est devenue l'école en Communauté française de Belgique au cours des dix dernières années ? ». In F. J. Destrée (dir.), *La Wallonie au futur, sortir du XXe siècle : évaluation, innovation, prospective*. Charleroi : Institut Jules Destrée.

DE COMMER B. (2005). « De Pisa 2000 au Contrat pour l'école ». *Courrier hebdomadaire du CRISP*, nº 1878-1879.

DE LANDSHEERE G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

DELVAUX B., GIRALDO S. & MAROY C. (2005). *Réseaux et territoires. Les régulations intermédiaires dans le système scolaire en Communauté française*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

DELVAUX B. & MAROY C. (2004). « La médiation des "réseaux" dans la régulation de l'enseignement en Communauté française : l'exemple du bassin de Charleroi ». *Recherches sociologiques*, nº 35(2), p. 83-102.

DONNAY J.-Y. & VERHOEVEN M. (2006). « Le Contrat stratégique pour l'éducation : vers une nouvelle figure du politique. Essai sur les enjeux des nouveaux dispositifs délibératifs au cœur de l'action publique ». In S. Jacob, J.-L. Genard, F. Cantelli & C. De Visscher (dir.), *Les constructions de l'action publique*. Paris : L'Harmattan, p. 225-240.

DRAELANTS H. (2008). « Changement institutionnel, légitimation et politiques scolaires : le cas de la lutte contre le redoublement en Belgique francophone ». *Sociologie et sociétés*, vol. 40, nº 1, p. 119-142.

DRAELANTS H., DUPRIEZ V. & MAROY C. (2011). *Le système scolaire en Communauté française*. Bruxelles : Éd. du Centre de recherche et d'information socio-politique.

DUMAY X., CATTONAR B., MAROY C. & MANGEZ C. (2013). « Modalités de mise en œuvre des instruments d'évaluation externe et institutionnalisation de la régulation par les résultats dans les établissements scolaires ». In C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck, p. 125-139.

DUMONT H. (1999). « La "pilarisation" dans la société multiculturelle belge ». *La Revue nouvelle*, nº 3, p. 46-75.

FRENAY M. & MAROY C. (2004). *L'école, six ans après le décret « Missions ». Regards pluridisciplinaires sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

HOOD C. (1995). « The "New Public Management" in the 1980s:

variations on a theme ». *Accounting, organizations and society*, n° 20(2), p. 93-109.

MANGEZ É. (2004). « La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : Transfert de savoirs et relations de pouvoir ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 65-77.

MANGEZ C., MAROY C., CATTONAR B., DELVAUX B. & MANGEZ É. (2009). *The construction of steering and evaluation policy in French-speaking Belgium: A cognitive approach*. En ligne : <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o21.belgiumeducation.pdf> (consulté le 17 octobre 2014).

MAROY C. (2008). « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement ? ». *Sociologie et Sociétés*, n° 40(1), p. 31-54.

MAROY C. (2009). « Réforme de l'inspection et montée de la régulation par les résultats en Belgique ». In G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Bruxelles : De Boeck.

MAROY C. & CATTONAR B. (2002). « Pénurie et malaise enseignant ». *La Revue nouvelle*, n° 115(12), p. 44-62.

MAROY C. & DUPRIEZ V. (2000). « La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone ». *Revue française de pédagogie*, n° 130, p. 73-87.

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 G. Felouzis & S. Hanhart (dir.), *Gouverner l'éducation par des nombres ? Usages, débats et controverses*. Bruxelles ; Paris : De Boeck, p. 53-76.

MAROY C., MANGEZ C., DUMAY X. & CATTONAR B. (2012). « Processus de traduction et institutionnalisation d'outils de régulation basés sur les connaissances dans l'enseignement primaire en Belgique ». *Recherches sociologiques et anthropologiques*, n° 43(2), P. 95-120

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1991). *Les systèmes éducatifs en Belgique : similitudes et divergences*. Bruxelles : Eupen.

OCDE (1993). *Examen des politiques nationales d'éducation : Belgique*. Paris : OCDE.

SCOTT W. R. (1995). *Institutions and Organizations*. Londres : Sage Publications.

STREECK W. & THELEN K. (2005). *Beyond continuity: institutional change in advanced political economies*. Oxford : Oxford University Press.