

N° 5 / 2011

Les politiques d'*accountability*

Du changement institutionnel aux
transformations locales

Éducation comparée

Revue de recherche internationale et comparative en
éducation

Nouvelle série

Membre fondateur : Michel DEBEAUVAIS

Rédacteur en chef : Régis MALET

Co-rédacteurs en chef adjoints : Juergen SCHRIEWER, José Luis WOLFS

Comité de rédaction

Abdel BABA-MOUSSA, Université de Caen

Marc DEMEUSE, Université de Mons

Vincent DUPRIEZ, Université catholique de Louvain

Julia RESNIK, Université Hébraïque de Jérusalem

Michel SOËTARD, Université catholique de l'Ouest

Comité scientifique

Mark BRAY, Directeur de l'IIPE, UNESCO, Paris

Rui CANARIO, Université de Lisbonne

Alain CARRY, CNRS - Paris IV

Luís Antônio CUNHA, Université Fédérale de Rio de Janeiro

Moussa DAFF, Université de Dakar

Henri FOLLINET, AFEC, Paris

Mariane FRENAY, Université catholique de Louvain

Juan Carlos GONZÁLEZ FARACO, Université de Huelva

Claude LESSARD, Université du Québec à Montréal

Marie McANDREW, Université du Québec à Montréal

Christian MAROY, Université catholique de Louvain

Denis MEURET, IREDU, Université de Bourgogne

Nathalie MONS, Université de Grenoble 2

Romuald NORMAND, INRP, Université de Lyon II

Antonio NOVOA, Université de Lisbonne

Marylin OSBORN, Université de Bristol

Francesc PEDRO, Université de Barcelone

Daïsuké SONOYAMA, Université de Oïta

Malika TEFIANI, Université d'Alger

Agnès van ZANTEN, CNRS, Paris

Directeur de la publication : Abdel BABA-MOUSSA, Président de l'AFEC

Mise en page : Julie BURBAN

Les politiques d'*accountability*

Du changement institutionnel aux
transformations locales

Vincent Dupriez et Nathalie Mons

rédacteurs en chef invités

Sommaire n° 5

Les politiques d'*accountability*

Du changement institutionnel aux transformations locales

Vincent DUPRIEZ et Nathalie MONS

coordinateurs

Vincent Dupriez & Nathalie Mons

Introduction

Les politiques d'*accountability*. Du changement institutionnel aux transformations locales.....7

Articles

Jaekyung Lee.

Making Educational Accountability System Work for Equity : Learning from the U.S. Experiences and Studies 17

Régis Malet.

Un analyseur des formes de redéfinition stratégiques de l'État : les politiques d'imputabilité en direction des enseignants en Angleterre et aux États-Unis. 35

Juliette Verdière.

L'évaluation des établissements secondaires en France, un accueil différencié des chefs d'établissement et des enseignants. L'exemple de l'Académie de Lille.. 61

Pierre-David Desjardins & Claude Lessard.

Les politiques d'imputabilité en Ontario et au Québec : le point de vue des directions. 83

Ingrid Helgoy & Anne Homme.

Individual or collective responses to accountability policies. A comparative study of teacher professionalism in Norway and Sweden.....107

Christian Maroy.

Accountability et confiance dans l'institution scolaire.....127

Varia

Marie Duru-Bellat & Lisa Bydanova.

Structure des systèmes éducatifs et inégalités sociales de performances.....157

Nicole Blondeau, Annie Couëdel, Yorgos Stamelos, & Athina Spinthouraki.

L'identité européenne : étude comparative dans deux universités en France et en Grèce187

Veille scientifique, Parutions..... 205

Agenda des colloques 229

Abonnement, adhésion et commande de numéros 233

Note aux contributeurs239

Introduction

Les politiques d'*accountability* Du changement institutionnel aux transformations locales

Vincent DUPRIEZ¹

Université Catholique de Louvain,
Belgique

Nathalie MONS²

Université de Paris-Est,
Marne-la-Vallée,
France

Problématique

Les politiques d'*accountability* ne sont plus une nouveauté. Dès la fin des années 80, elles apparaissent comme une tendance, d'abord locale, des politiques éducatives nord-américaines, avant d'être consacrées à travers la politique fédérale de *No child Left Behind* (2001). A vrai dire, derrière ce terme très général d'*accountability*, il serait précieux de distinguer une grande diversité de politiques. Dans certains cas, les dispositifs mis en place visent principalement à harmoniser les objectifs d'un système éducatif (dans le cas des États-Unis, à l'échelle

¹ Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université Catholique de Louvain

² Maître de conférences en sociologie, université de Paris-Est Marne-la-Vallée, laboratoire UMR LATTIS

d'un État le plus souvent) et à soumettre l'ensemble des élèves à une même épreuve externe d'évaluation. Dans la majorité des États américains, ces politiques sont toutefois plus larges et s'appuient sur les résultats des élèves aux épreuves externes pour produire, à l'échelle des établissements, un rapport de ce que les élèves maîtrisent. Le plus souvent, dans le but d'isoler la valeur ajoutée apportée par les écoles, ces résultats bruts des élèves sont par ailleurs pondérés soit en fonction de leur origine socioculturelle, soit en tenant compte d'une mesure préalable des acquis scolaires. Sous des modalités très diverses, une telle information est alors utilisée dans le but d'encourager ou au contraire de sanctionner les établissements, en fonction du score qu'ils ont obtenu. En bref, de tels dispositifs visent explicitement à responsabiliser les autorités des établissements en leur communiquant des indicateurs liés au « résultat » de leur travail, et en espérant qu'une telle information, assortie éventuellement de récompenses ou de sanctions, soit susceptible d'engendrer un processus d'amélioration de la qualité du travail au sein des établissements.

D'un point de vue théorique, mais aussi pragmatique, il importe de distinguer à la suite de Harris et Herrington (2006) des logiques de *market-based accountability* versus des logiques de *government-based accountability*. La première correspond à l'hypothèse selon laquelle, ce sont les parents des élèves en tant que « consommateurs avertis », qui exerceront, bien davantage que les autorités éducatives, une pression sur les écoles défaillantes conduisant à l'amélioration des pratiques. Dans les systèmes éducatifs qui s'appuient, ne fût-ce que partiellement, sur une telle logique, on peut dès lors observer des dispositifs tels que les *League tables* dont l'objectif est de communiquer aux familles des évaluations de la performance des écoles, fondées sur les mesures externes des acquis des élèves. Une telle logique suppose également que les parents aient la possibilité de choisir leur école, ce qui leur permet dès lors de se retirer des écoles qui demeureraient incapables d'améliorer leurs pratiques et leurs résultats. La *government-based accountability* correspond à une situation où la pression sur les écoles est principalement portée par les autorités publiques à travers des agents de régulation intermédiaire tels que les inspecteurs ou les conseillers pédagogiques.

Sur le plan théorique également, rappelons que de telles logiques de responsabilisation des établissements scolaires sont apparues presque

en même temps que les discours et réformes sensibles à l'autonomie locale des écoles. Les plaidoyers en faveur du *school-based* management ou du *site-based* management sont évidemment largement compatibles avec les politiques de responsabilisation. Tandis que les uns insistent sur un processus de responsabilisation des acteurs locaux, les autres tentent de faire valoir la plus-value associée à une gestion locale des établissements scolaires (Dupriez, 2002).

Bien entendu, de telles évolutions dans la gouvernance des systèmes éducatifs ne sont pas uniquement observables aux États-Unis. C'est en particulier dans les autres pays anglo-saxons qu'elles peuvent être le plus clairement identifiées : au Canada, en Australie, en Nouvelle-Zélande et en Grande-Bretagne. Avec dans ces trois derniers pays, une présence plus forte qu'aux États-Unis d'une logique de *market-based accountability* eu égard au principe de libre-choix de l'école qui prévaut dans ces systèmes éducatifs.

Mais une revue comparatiste, telle que celle qui accueille ce numéro, ne manquera pas de relever à quel point l'univers de l'*accountability* est également extrêmement présent dans des régions où à vrai dire de véritables politiques d'*accountability* ne sont pas en œuvre. Dans le monde francophone notamment, à l'exception dans une certaine mesure du Québec plus perméable aux évolutions de ses voisins anglo-saxons, nous n'identifions pas aujourd'hui de véritables dispositifs de responsabilisation des écoles, avec récompenses et/ou sanctions, comparables aux politiques nord-américaines. Mais la référence à l'*accountability* est cependant pleinement présente, sous des formes très diverses et parfois sous un schéma de cohabitation avec des dispositifs de régulation bureaucratiques, davantage centrés sur les procédures à respecter.

En bref, il est clair aujourd'hui qu'une telle conception de la gouvernance des systèmes éducatifs est patente dans nombre de pays et est relayée par des organismes internationaux qui la présentent comme une forme de gouvernance moderne, alliant de manière optimale un contrôle des pouvoirs public avec l'autonomie des entités locales.

Parallèlement à cette présence massive et croissante de l'*accountability* et de ses attributs (les multiples références aux standards, aux tests, à l'évaluation...), il vaut la peine de constater la

présence relativement modeste de travaux de recherche sur de telles politiques éducatives. Avec Elmore (2004), il faut d'ailleurs souligner à quel point ces politiques de responsabilisation véhiculent une « théorie de l'action » extrêmement simple, voire simpliste. Croire en l'*accountability*, c'est croire que le développement de mesures externes des acquis des élèves accompagnées d'un feedback auprès des écoles et/ou des parents est un facteur-clé d'amélioration du travail pédagogique. Mais d'un point de vue théorique en tout cas, une telle croyance est extrêmement pauvre. Elle fait l'impasse sur toute une série de processus intermédiaires qu'il conviendrait d'identifier afin de rendre compte des médiations en présence entre les dispositifs externes et les changements dans les pratiques pédagogiques. Car nous ne savons in fine pas grand-chose sur ces processus médiateurs et ce qui les déclenche, ni, plus globalement, sur la réception par les professionnels de l'enseignement de telles politiques.

L'effet de ces politiques, comme l'ont suggéré Harris et Herrington (2006) et Carnoy et Loeb (2002), est-il du simplement à la présence d'une mesure externe des acquis des élèves ? Ou est-il lié au feedback globalisé communiqué aux écoles ? Et la capacité de changement est-elle plus grande dans un contexte de liberté de choix de l'école, qui met objectivement les établissements en situation de concurrence pour attirer les familles ? Quoi qu'il en soit, que se passe-t-il dans les écoles et dans les classes en contexte d'*accountability* ? En particulier que se passe-t-il dans les écoles dont les résultats semblent insuffisants et qui deviennent donc la cible de ces politiques ? Sait-on aujourd'hui pourquoi et comment ces établissements réagissent à un rapport qui questionne la qualité du travail mené ? A-t-on pu identifier des dispositifs d'*accountability* plus favorables à la mise en œuvre du changement ? Ou des conditions locales, liées à la culture d'école ou au rôle du chef d'établissement, qui faciliteraient la mise en œuvre d'un processus d'amélioration du travail pédagogique ? Ou, au contraire, la recherche invite-t-elle à beaucoup de réserves par rapport aux effets escomptés de ces politiques et dispositifs ?

Mais de telles questions dépassent largement les enjeux organisationnels et le repérage des dispositifs les plus propices aux changements souhaités. Nous devons en effet considérer que les évolutions en cours dans les modalités de gouvernance de l'école sont également révélatrices d'une évolution de l'école et de son programme institutionnel (Dubet, 2002). Comme l'illustrent deux des contributions

à ce dossier (Helgoy et Homme ; Maroy), la multiplication des dispositifs de mesure et de contrôle, la place des familles appelées à peser plus lourdement sur les pratiques éducatives locales et la multiplication des dispositifs de différenciation de l'offre pédagogique sont en train de transformer une institution construite sur une relative homogénéité de valeurs et de normes, incarnées par un corps professionnel (les enseignants) dont la légitimité reposait a priori sur leur formation, leur identité et leur éthique professionnelle. De ce point de vue, la plupart des dispositifs d'*accountability* doivent dès lors être saisis comme des ruptures avec une situation de confiance a priori dans l'institution et comme des tentatives de rendre plus transparent le travail des opérateurs scolaires, invités à faire la preuve de leurs compétences.

Ces diverses problématiques demeurent à nos yeux peu traitées et souvent mal documentées dans la littérature scientifique. Elles sont pourtant cruciales si l'on veut comprendre la nature et l'influence des politiques de responsabilisation des écoles et des personnels de l'enseignement. C'est précisément l'objectif de ce dossier que de rendre compte de recherches menées dans différents pays autour de telles questions. A travers les articles présentés, nous n'esquiverons pas la question de l'effet des politiques d'*accountability* sur les apprentissages des élèves ; ce sera l'objet du premier texte. Mais, tous les autres articles de ce dossier ont pour objectif de rendre compte de la diversité des dispositifs d'*accountability* (en France, au Canada, aux États-Unis, dans les pays scandinaves et en Angleterre) et d'analyser la perception et la « réception » de ceux-ci par différents types d'acteurs, en particulier les enseignants et les chefs d'établissement. L'objectif central de ce dossier est dès lors de contribuer à une compréhension des processus liés à l'implantation et à l'appropriation de telles politiques.

Nous ne prétendons pas, loin de là, proposer à l'issue de ce dossier une vue globale sur la question. Nous ne pensons d'ailleurs pas qu'il soit possible aujourd'hui d'en proposer une tant ces politiques contrastées s'inscrivent en même temps dans des environnements institutionnels, politiques et culturels eux-mêmes contrastés. Mais, fidèles à la tradition de l'éducation comparée, nous avons sollicité de chacun de nos auteurs qu'ils prennent le temps de situer le contexte du ou des systèmes éducatifs étudiés afin de permettre aux lecteurs de mettre en relation les politiques analysées avec l'environnement

dans lequel elles se déploient. Car tout travail de globalisation, s'il veut identifier davantage que des convergences parfois superficielles, devra prendre le temps de saisir la diversité des contextes, terreau d'une diversité de politiques et d'interprétations locales de celles-ci.

Contributions

Jaekyung Lee, professeur à la State University of New York, est un chercheur peu connu dans le monde francophone. Spécialiste de l'analyse quantitative des politiques éducatives et de leurs effets, il est l'auteur de plusieurs articles très remarquables, notamment dans *Educational researcher* (2002), *Review of Educational Research* (Lee, 2008) ou encore *Journal of Education Policy* (Lee, 2010). Dans sa contribution à ce dossier, Lee rend compte de ces recherches antérieures et il résume les résultats d'une récente méta-analyse réalisée à partir des recherches menées dans les différents Etats américains : les effets des politiques d'*accountability* sur le niveau moyen des élèves sont modestes et leur capacité à réduire l'écart entre élèves blancs et noirs n'est pas démontrée, affirme-t-il. A la suite de ce résultat, Lee propose ensuite une synthèse critique des recherches nord-américaines sur les politiques d'*accountability* en éducation, en attirant l'attention sur les combinaisons possibles entre des approches centrées sur les inputs et des approches centrées sur la performance, de même que la tension entre les dispositifs externes d'*accountability* et les perspectives d'une *accountability* plus interne aux établissements, à ses yeux de nature davantage professionnelle.

La contribution de Régis Malet fait clairement apparaître la diversité des politiques d'*accountability* derrière l'apparente homogénéité des réformes éducatives dans la plupart des pays occidentaux. Les modalités de construction de ces politiques et les moyens déployés pour leur mise en œuvre varient en effet considérablement d'un pays à l'autre, en référence à des modèles politico-administratifs propres à chaque pays. Le projet de ce texte est d'illustrer cette diversité de politiques, ancrées dans des contextes culturels et institutionnels spécifiques, à partir d'une comparaison entre l'Angleterre et les États-Unis. L'analyse proposée dans cet article fait ainsi ressortir la place très différente réservée dans ces deux contrées aux autorités intermédiaires, dans les récentes réformes du pilotage de l'école. Elle

fait aussi apparaître des stratégies très contrastées d'intervention face à la question des qualifications des enseignants.

La contribution de Juliette Verdière débute par une brève description des outils d'évaluation des établissements scolaires en France. Le lecteur non habitué au système éducatif français y découvrira un environnement institutionnel caractérisé par une tradition d'appareillage statistique et par la présence, depuis longtemps déjà, d'indicateurs quantitatifs relatifs aux performances des établissements scolaires. Mais, contrairement aux pays anglo-axons, l'usage de ces indicateurs est plutôt modeste et dans la grande majorité des cas, des performances faibles d'un établissement n'entraînent guère de conséquences importantes pour celui-ci. Juliette Verdière s'appuie ensuite sur diverses enquêtes menées dans l'Académie de Lille pour analyser la perception et l'usage de ces outils d'évaluation par les chefs d'établissements et les enseignants. Elle montre alors comment les indicateurs de résultats font l'objet d'un usage stratégique par les chefs d'établissement qui les utiliseront comme une ressource, mobilisatrice ou culpabilisatrice, dans leur rapport avec les enseignants. Les enseignants interrogés manifestent par contre, quel que soit leur statut, une position face à ces instruments qui oscille entre l'indifférence et l'hostilité.

Pierre-David Desjardins et Claude Lessard proposent pour leur part une approche comparée des politiques d'imputabilité en Ontario et au Québec. Après avoir souligné une relative convergence pancanadienne des politiques en la matière, les auteurs s'attachent à exposer les spécificités de telles politiques dans ces deux provinces. A partir d'une enquête menée auprès de directions d'écoles, ils veillent ensuite à rendre compte de la réception de ces politiques par les acteurs de l'école. Il semble, d'après leurs analyses, que les acteurs scolaires et les parents de la province d'Ontario ont, bien davantage que ceux du Québec, accepté les dispositifs d'imputabilité et appris à vivre avec des indicateurs de performance des écoles. Au Québec, les dispositifs et indicateurs mis en place par l'autorité publique se heurtent à la présence active d'une entité privée, l'Institut Fraser, qui diffuse de manière « agressive » un palmarès des écoles qui vient surtout exacerber la concurrence entre les écoles publiques et privées, dont le recrutement social plus favorable s'accompagne de performances plus élevées. Dans ce contexte, les outils et les dispositifs d'imputabilité sont perçus par de nombreux acteurs comme des

instruments, au service d'un marché scolaire, qui pénalisent injustement les écoles accueillant des élèves plus défavorisés.

C'est également à un exercice de comparaison que se livrent Ingrid Helgoy et Anne Homme, mais la comparaison porte ici sur deux systèmes éducatifs, la Norvège et la Suède. Pour des lecteurs non scandinaves qui avons parfois tendance à considérer comme très semblables ces systèmes éducatifs d'Europe du Nord, cet article a l'intérêt de mettre en évidence certaines de leurs spécificités tout en proposant une analyse dont l'objectif est d'explorer les relations entre les politiques d'imputabilité et le professionnalisme enseignant. Les auteurs y exposent comment le système suédois a évolué vers une logique qualifiée de *nouveau professionnalisme*, caractérisée par une large autonomie *individuelle* des enseignants, relativement autonomes dans la définition de leurs pratiques, mais responsables des effets de ces choix face aux élèves, à leurs parents et aux autorités éducatives. Dans un tel environnement, la confiance envers l'institution scolaire repose moins qu'avant sur une confiance a priori envers l'institution et ses professionnels, et davantage sur des dispositifs explicites et souvent standardisés qui sont appelés à accroître la transparence du système. Le système éducatif norvégien semble pour sa part être resté plus proche de la logique professionnelle traditionnelle : la profession enseignante comme *entité collective* bénéficie d'une reconnaissance relativement forte reposant sur son identité, son éthique et la formation de ses professionnels ; cette reconnaissance lui permet de peser sur la définition des politiques éducatives. Individuellement, les enseignants bénéficient de moins d'autonomie dans la définition de leurs pratiques, mais ils ne sont pas non plus individuellement responsables des apprentissages de leurs élèves. Certes, le système éducatif norvégien a évolué vers plus de transparence et d'évaluation, le pouvoir des parents s'accroît également. Mais, les réponses des enseignants à ces évolutions tendent à privilégier (avec succès) le maintien d'un projet éducatif fondé sur la définition traditionnelle du professionnalisme, avec un pouvoir fort des enseignants à l'échelle nationale et des pratiques locales fortement encadrées par ces prescriptions nationales.

Dans sa contribution à ce dossier, Christian Maroy reprend et déploie la question de la confiance telle qu'elle se pose aujourd'hui dans le champ scolaire, traversé par des politiques d'*accountability*. Après avoir rappelé l'origine politique du terme d'*accountability* (dont

la signification n'est donc pas strictement managériale et/ou organisationnelle), il présente une brève synthèse des théories de la confiance, avant de proposer une lecture des politiques récentes d'*accountability*, comme des manifestations potentielles de méfiance envers les enseignants. A ses yeux, la plupart des dispositifs actuels de responsabilisation dans le champ scolaire se concentrent sur des dimensions gestionnaires et technocratiques, en mobilisant un présupposé d'acteurs mutuellement stratégiques et opportunistes. Ils font de la sorte l'impasse sur la responsabilité morale et politique des acteurs scolaires, qui ne peut reposer uniquement sur des indices d'efficacité. Il suggère, au contraire, dans la perspective de refonder la confiance des citoyens dans l'école comme institution politique, de réaffirmer les consensus normatifs autour de l'école, comme fondement d'une responsabilisation politique des acteurs scolaires.

Références bibliographiques

- CARNOY, M., & LOEB, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 305-331.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil
- DUPRIEZ V. (2002). Entre traditions et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? In Maroy C. (Ed.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles, De Boeck, 55-90.
- ELMORE, R.F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- HARRIS, D.N., & Herrington, C.D. (2006). Accountability, Standards, and the growing achievement gap: lessons from the past half-century. *American Journal of Education*, 112, 209-238.
- LEE, J. (2008). Is Test-driven External Accountability Effective? Synthesizing the Evidence from Cross-State Causal-Comparative and Correlational Studies. *Review of Educational Research*, 78(3), 608-644.
- LEE, J. (2010). Trick or Treat: New Ecology of Education Accountability System in the USA. *Journal of Education Policy*, 25(1), 73-93.

Making Educational Accountability System Work for Equity

Learning from the U.S. Experiences and Studies

Jaekyung Lee
State University of New York
at Buffalo,
États-Unis

RÉSUMÉ

Cet article propose une synthèse critique de recherches sur l'impact des tests externes à « enjeux forts » et l'impact des politiques d'imputabilité fondées sur ces tests. A partir de l'expérience nord-américaine, nous pouvons identifier ce qui marche et ce qui ne marche pas pour améliorer la réussite des élèves et réduire les inégalités de réussite, notamment entre communautés ethniques. Une récente méta-analyse synthétisant des travaux antérieurs relatifs aux effets des politiques d'imputabilité sur la réussite des élèves en lecture et en mathématiques ne fait apparaître que des effets modestes sur les scores moyens des élèves et une absence d'effets sur l'écart entre groupes ethniques, de même qu'une grande variabilité d'impacts et, au final, des interrogations sur cet effet. Les politiques antérieures orientées strictement sur la mesure et la sanction des performances ont créé l'illusion de progrès scolaires et encouragé une inflation des tests, mais n'ont pas pu traiter correctement les différences entre écoles en termes de conditions de scolarisation, en particulier en ce qui concerne les ressources à leur disposition. En construisant un modèle fondé sur le potentiel plutôt que sur des déficiences, cette revue de la littérature identifie des dimensions d'intervention critiques vis-à-vis des élèves et des écoles. La discussion suggère des recommandations en termes de politiques à développer pour la prochaine génération de politiques d'imputabilité.

MOTS CLÉS

Politiques d'imputabilité, évaluation externe, équité, inégalités, No child left behind

ABSTRACT

This article provides a critical synthesis of prior research on the impact of high-stakes testing and test-driven external accountability policy. Based on the U.S. experiences and studies, we learn what works or does not work for improving achievement and closing the gap for poor minority students. The meta-analysis of prior research on test-driven external accountability policy effects on student achievement in reading and math finds only modest effects on the average academic achievement and no effects on the racial achievement gap, while it also reveals variability and uncertainty of the evidence. The past performance-guarantee policy approach often generated an illusion of academic progress by giving incentives for test score inflation, but failed to address inadequacies and disparities in terms of schooling conditions, resources and capacity. Building on a model of strength as opposed to a model of deficiency, the review identifies critical areas of need for low-performing disadvantaged minority students and effective school practices. The discussion provides policy recommendations for the next generation of educational accountability systems.

KEYWORDS

accountability, high-stakes testing, equity, achievement gap, NCLB

Introduction

The origin of public high-stakes testing dates as far back as the 2nd century B.C. in China. Since then, modern external examinations have grown as instruments of control over educational systems in both Eastern and Western countries (Eckstein & Noah, 1993). While the national history of high-stakes testing is relatively short in the United States (which lacks a single national examination system), individual states have had their own statewide assessment systems based on different curriculum and performance standards. The U.S. school system suffers from the lack of common rigorous educational standards and inequalities of school and teacher qualities. In contrast, East Asian countries (e.g., Japan, Korea, Singapore) with rigorous national standards and testing systems have suffered from overstandardization, excessive competition, and private tutoring problems. Educational accountability movement in the U.S. during the past three decades or so may be seen as an attempt to benchmark

the East Asian model of academic success (Lee, 2001). The movement may have been successful in that the policy promoted higher standards and greater attention to the achievement gap problem with the requirement of disaggregation of achievement data by student subgroups. However, it was not so successful in that it failed to upgrade the culture and capacity of disadvantaged low-achieving schools that need the most help. The challenge is to create an American version of a standards-based education system that combines common national standards for rigor and equity with local autonomy for innovation and creativity.

The No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB; Pub.L. 107-110, enacted January 8, 2002) has changed the traditionally decentralized system of public education with new standards and testing mandates for all states. It is broadly aimed at achieving student proficiency in reading and mathematics through annual testing of all students in grades 3-8 and one high school grade across all states. NCLB relies on high-stakes testing to ensure that schools make adequate yearly progress (AYP) toward the goal of 100% student proficiency in these subjects by 2014. The closing of achievement gaps between identifiable subgroups of American students is a major thrust of this legislation. Schools are required, under threat of strict sanctions, to raise achievement each year in math and reading and to eliminate the achievement gap by race, ethnicity, poverty, language, and special education status.

Can the nation meet the dual challenges of improving both academic excellence and equity at the same time? The goal is two-fold: not simply narrowing the relative gap, but also raising the overall level of achievement. This change involves raising performance standards from a basic to proficient level and targeting interventions for those needing improvement. This adds a new dimension of gap relative to adequate performance standard, thereby removing the possibility of lowering the achievement of the higher performing group in order to close the relative gap. Recent analyses of NAEP achievement trends before and after the NCLB suggest that the NCLB did not yet have significant impact on improving average reading and math achievement and narrowing the achievement gaps among racial and

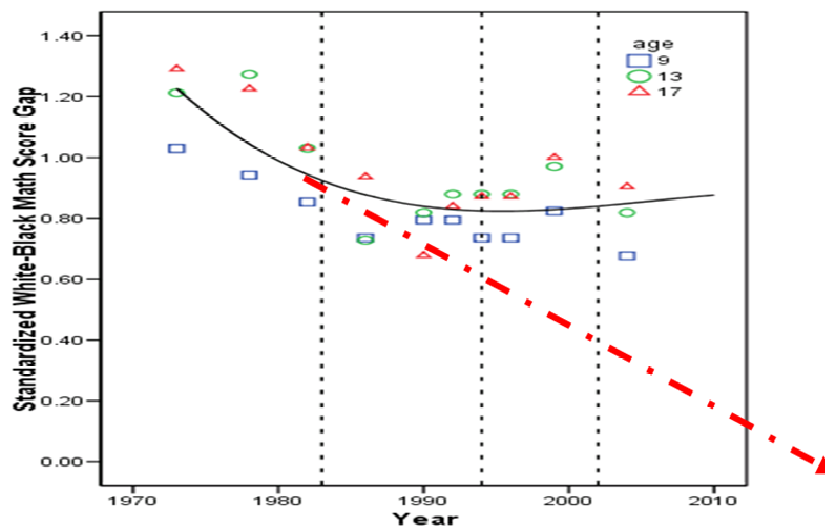
social groups (Lee, 2007). However, there continues to be intense debates about whether external, test-driven accountability policy enhances or hinders academic excellence and equity. In light of these concerns, this article gives a critical synthesis of prior research on educational accountability models, policies, and test results in the U.S.

Educational Policy Shifts and Trends of Achievement Gaps

Achievement gaps loom large between students in the U.S. and other industrial countries. In the midst of an international brain race, school reform movements during the past two decades were driven partly by international math and science test results (Baker, 2003; Lee, 2001). Since *A Nation at Risk* (NCEE, 1983) lamented mediocre performance by comparing the U.S. with Japan and Germany (industrial competitors of the U.S. at that time). Setting the national goal of being first in the world in mathematics achievement, Goals 2000 program was enacted into law in 1994, pushing for national standards and assessments (Ravitch, 1995). At the same time, the Improving America's Schools Act of 1994 (IASA) reinforced the performance-based accountability movement. The culmination of this policy shift is seen in the most recent federal educational policy initiative, the No Child Left Behind Act of 2001 (NCLB).

The National Assessment of Educational Progress (NAEP), the so-called nation's report card, provides information on the state of students' academic achievement in core academic subjects. For example, there is a documented achievement gap in mathematics between White students and minority students in the U.S., particularly Black and Hispanic students. For example, an average Black high school 12th grader's standardized math test score can be as low as that of an average White 8th grader. While the racial and social achievement gaps were greatly narrowed during the 1970s and 1980s, there were still significant setbacks in national progress toward closing achievement gaps in the 1990s (Lee, 2002). While the task of closing the gap could have been accomplished without the setback, it

is not clear whether and how past enormous gains can be repeated within the next generation or so (Peterson, 2006). Figure 1 shows the trend of the Black-White gap in NAEP math as marked by reference lines of key policy events: a Nation at Risk of 1983, Goals 2000 and IASA of 1994, and NCLB of 2001. The racial gap stopped narrowing further after key national educational events that influenced educational accountability movement with a policy shift from equity



to excellence. Similar trends are found for socioeconomic achievement gaps.

Figure 1. NAEP Long-term Trends in National Black-White Reading Score Gaps at age 9, 13, 17, in standard deviation units (solid black line shows the actual trend and broken red line shows the expected trend)

In the 1960s and 70s, education and social policies worked for narrowing the racial gap by guaranteeing a minimally adequate level of achievement for minorities through compensatory education, minimum competency testing, school desegregation, equalization of school funding, the War on Poverty, and affirmative action¹. While

¹ The “War on Poverty” legislation, first introduced by [U.S. President Lyndon B. Johnson](#) in 1964, expands the government's role in social welfare and education

the focus of education policy shifted from equity to excellence since the 1980s, it might have had some chilling effects on the earlier efforts of gap reduction. Further, social and educational conditions for minority students in high poverty urban schools have deteriorated with school resegregation by race and social class as well as with the influx of immigrant student populations with limited English proficiency. Despite this reversal, it must be noted that there were several limitations of the past racial achievement gap reductions. First, racial gaps narrowed when White students did not improve and only Black and Hispanic groups improved in their achievement scores. Second, the narrowing of the racial achievement gap occurred mostly at the basic skills level. Third, the narrowing of the racial achievement gap occurred mostly in preschool or primary school years (with less progress in middle or high school).

Did NCLB make any difference in the achievement gap trends ? After NCLB, some states have claimed progress in closing the achievement gap. However, Lee's study (2010) reveals some states' "trick or treat" strategies under NCLB. States that chose the "trick" path with an illusion strategy made gains on their own state assessments but not on NAEP. While NCLB makes state participation in the NAEP assessment mandatory, the federal government still allows individual states to base their school accountability decisions on state assessment results. Consequently, some states have lowered their student performance standards in order to raise student proficiency rates under NCLB. In contrast, other states that chose the "treat" path with full implementation of the federal policy have not yet brought gains on either the state assessment or NAEP. If we continue the current policy course under NCLB, academic proficiency is unlikely to improve significantly on NAEP, and it is possible that

programs. For example, Project Head Start was designed to help end poverty by providing preschool children from low-income families with a program that would meet emotional, social, health, nutritional, and psychological needs. Affirmative action refers to policies that take race/ethnicity, gender, social class into consideration for promoting equal opportunities of employment and education.

the state assessment will continue to give a false impression of progress (Lee, 2006).

Contested Models of Accountability

Input-guarantee vs. Performance-guarantee

Accountability often has multiple meanings and purposes, and there are several models of educational accountability (see Darling-Hammond, 1989; Adams & Kirst, 1999; Linn, 2003; Harris & Herrington, 2006). The issue of who holds whom accountable and for what purpose has been contentious in the history of educational accountability (Dorn, 1998). Despite the historical debate, an accountability model that is performance-driven, test-driven, measurable, and statistical in nature came to dominate current policy and practice. The logic of performance-driven accountability policy appears to draw upon rationalistic and behavioristic views of human behavior. By positing that holding schools, teachers, and students accountable for academic performance, with incentives provided (i.e., rewards and sanctions), will inform, motivate, and reorient the behavior of schooling agents toward the goal (Benveniste, 1985; Wise, 1979). However, studies challenge simple, rationalistic approaches to performance-driven accountability policy and identify contingencies for policy success.

State policy approaches to accountability tend to favor either a primary emphasis on input guarantees as a mechanism for achieving equal access to learning or a primary emphasis on performance guarantees (Elmore & Fuhrman, 1995). The advocates of opportunity-to-learn (OTL) standards argue that every student must have equal access to high-quality learning by specifying key inputs (per-pupil spending, textbooks, teacher training, and the like) in the form of binding standards. The achievement gaps among racial and socioeconomic groups were found to be relatively small in states with more equitable distribution of school resources and classroom OTL (Wong & Lee, 1998). In contrast, the critics of OTL standards argue

that input standards of any kind create constraints on how educators respond to the learning problems of students. While the critics argue that holding schools and students accountable for performance creates incentives for schools to find out which practices work most effectively, there is no guarantee that performance measures automatically lead to increased equality in the distribution of student learning (O'Day & Smith, 1993).

Indeed, the two approaches are not mutually exclusive, and combining them may be the most successful path. Figure 2 illustrates a model of educational accountability with such combination of input-guarantee and performance-guarantee approaches. While the input-guarantee policy provides resources and opportunities for capacity-building, the performance-guarantee policy provides incentives in return for better results. Can test-driven external accountability policy improve both incentives and capacity? This question can be divided into two components. Do you want to do it? Can you do it? High-stakes testing policy often attempts to address the first question but not the second question. The policy is grounded in the theory that high-stakes testing based on common measurable standards for what students should know and be able to do will motivate the improvement of student achievement outcomes. Holding schools and students accountable for results may motivate them to improve their efforts for teaching and learning. Without adequate resources and capacity, however, high-stakes testing can bring perverse incentives to inflate or manipulate test results (e.g., through teaching to the test, coaching, exclusion or retention of low-performing students). Further, the impact of external accountability policy depends on how it interacts with internal accountability at the school and classroom levels; school administrators and teachers' collective professional responsibility for student learning as well as parents and community members' support for school improvement.

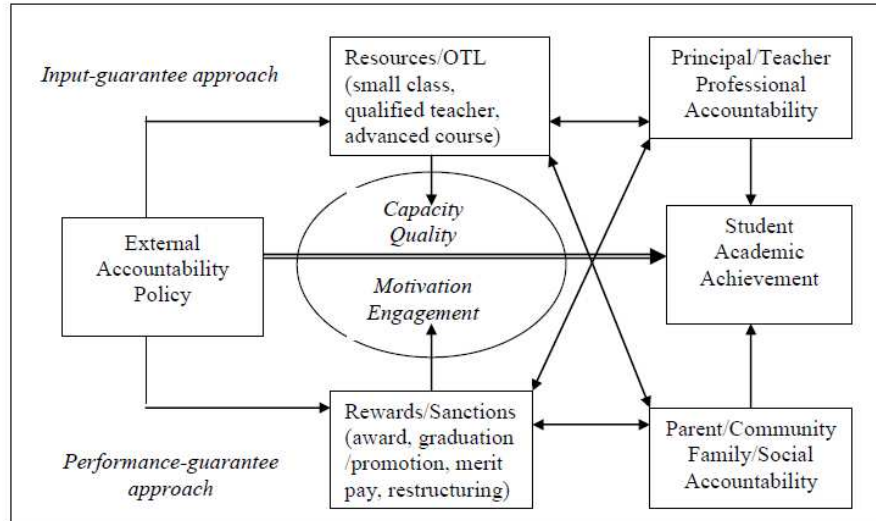


Figure 2. An Integrated Model of Educational Accountability Policy

Despite the expectations of shared responsibility for improving academic achievement, concerns about exclusive focus on educators and/or students and ignorance of other responsible parties including policymakers were raised (Elmore, 2005; Linn, 2003; Porter & Chester, 2002). Studies show that assessment and accountability policies imposed changes in schools with little to no support and this unfunded mandate has limited impact on achievement gaps (Lee & Wong, 2004). The case that drew the most attention in the U.S. prior to NCLB was Texas, where the evidence on the effects of high-stakes testing on equity was mixed and often contradictory (Haney, 2000; Skrla, Scheurich, Johnson, & Koschoreck, 2004; Valencia, Vanezuela, Sloan, & Foley, 2004). While NCLB builds upon the alleged success of first generation accountability states such as Texas and North Carolina (that had adopted test-based accountability systems prior to NCLB), there is highly mixed evidence on high-stakes accountability policy effects. A recent meta-analysis (76 effect size estimates from 14 selected studies) by Lee (2008) shows a modestly positive effect on average with highly mixed evidence, but no positive effect on narrowing the racial achievement gap.

What Works for Disadvantaged Minorities

Shift from Model of Deficiency to Model of Strength

The achievement gap among student groups were shown to emerge prior to their school entry and widen over the course of schooling, generating further opportunity gap for high school graduation and college entrance. Although family risk factors (e.g., poverty, limited English proficiency) push down the growth curve, schools must protect disadvantaged minority kids from the risk of academic failure, and promote their academic resilience (Borman & Overman, 2002; Finn & Rock, 1997; Wang, Haertel & Walberg, 1994). Particularly, early childhood education programs such as intensive high-quality preschool contribute to sustainable academic growth and educational attainment for disadvantaged children (Campbell et al., 2001; Fusaro, 1997; Gormley et al., 2005; Lee, Brooks-Gunn, Schnur & Liaw, 1990; Ramey & Ramey, 1998; Reynolds et al., 2002). Adequate funding for qualified teachers and small classes are also crucial in closing the gap during early childhood education years (Kane & Staiger, 2005; Krueger, 1999).

There are some stories of high-poverty urban or rural schools that achieve more with fewer resources. These schools were remarkably successful in improving academic achievement of low-income minority students (Barth et al., 1999; Carter, 2000; Mathews, 2009). The key to academic success for disadvantaged minority students is to balance academic press with social support. Externally set standards and tests may serve as extrinsic motivations for academic press, but that their ultimate effects on academic performance depend on school capacity and social support (Newmann, King, & Rigdon, 1997; Lee & Smith, 1999). A study on the impact of high-stakes testing in Chicago suggests that the additional resources provided to at-risk students, such as reduced class sizes, after-school tutoring, and summer school programs, enhances achievement gains (Roderick, Bryk, Jacob, Easton,

& Allensworth, 1999). Further, high standards and high-stakes testing without adequate support often have negative consequences such as disengagement and dropout problems. As traditional communal institutions like families and neighborhoods have become less stable and supportive, it becomes more critical for schools to provide more personalized support and caring environment for at risk students with increased out-of-school time support (e.g., after-school and summer school wraparound services). Studies also show that a supportive school is necessary but not sufficient for improving learning. Small schools are often designed to address this problem by affording more individualized and caring learning environment and social support. A recent study shows that Chicago small school conversion experiment provided a more personalized and supportive school context for students but this structural change did not lead to instructional and academic improvement (Kahne et al., 2008). In brief, small schools can help develop a more safe, orderly, caring, and supportive community of learning. This environment is necessary for academic improvement, but not sufficient.

High standards cannot succeed without increased time and effort for learning. High-performing East Asian countries (e.g., Korea, Japan, and Taiwan) have significantly longer school years (about more than 40 school days) than the United States. A successful example of extended time and effort model in the U.S. can be found in a San Francisco-based network of charter schools called the Knowledge is Power Program (KIPP) that operates on a schedule, approximately 60% longer than the conventional 180 six-hour day schedule.² A study of KIPP schools also emphasizes collective responsibility for student learning (Woodworth et al., 2008, p. 79): "Ultimate accountability for results is also part of this equation, one that school leaders sign on to when they take the job. But it is not the external accountability that drives day-to-day operations; it is internal or professional accountability."

² Under the mottos of "No Short-Cuts" and "Hard Work", the KIPP model features: (1) A culture of high expectations for student academic performance and behavior; (2) extensive time and support for student learning; (3) A focus on tracking student progress and careful instructional planning; (4) A philosophy of continuous improvement and shared norms of professional accountability (Mathews, 2009).

Next Generation of Accountability System

Challenges and Recommendations

The critical review of studies and policy experiences in the U.S. gives some implications for the design and implementation of new educational accountability system. We need to redefine the concept of educational accountability from a broader, systemic and symmetric perspective. The central question for accountability decision-making may be posed: "Who is held accountable for what, how and why?" (Lee, 2007).

Regarding the issue of "whom" to target for accountability, it should involve all parties of education. Despite the expectations of shared responsibility or symmetric accountability for academic improvement, concerns about exclusive focus on educators and ignorance of other responsible parties have been raised. The target of NCLB accountability focuses on schools and there is an asymmetry of responsibility and pressure. Policymakers need to be held accountable for providing adequate support to build school capacity and implement enacted policies. For successful local adaptation and innovation, internal accountability must precede external accountability.

Regarding the issue of instruments ("how") for accountability, both inducement and capacity-building have been used as policy tools less frequently by states than mandates. The problem is that incentives and assistance are only rarely offered, and are also allocated in a way that benefits only those who are already highly motivated and well-prepared for teaching and learning. Accountability policy should involve efforts to improve the distribution of school funding and highly qualified teachers for disadvantaged schools. At the same time, however, we should address areas of inefficiencies in current school spending along with increased funding. More drastic public school

reform efforts such as restructuring and school choice (charter school, voucher) brought highly mixed results and cannot be a substitute for capacity-building and investment. An outstanding question is whether successful charter schools such as KIPP model can be transferrable to all public schools for scale-up .

Regarding the issue of “what” to measure and improve for accountability, we need to look at a complete picture of educational system and to expand narrow measures of school performance as measured by standardized test scores. While most states use proficiency rates as measures of school performance under NCLB, they do not capture value-added contributions of schools to improvement of student achievement. We should shift the focus of evaluation from status (how well school perform) to growth (how much schools improve). Further, we need to set much more realistic performance goals and timelines. It is necessary to guard against potential bias such as the inflation of proficiency levels and gains by adopting multiple measures and more than one performance standard (Proficient). Major concerns are that the state's emphasis on Proficiency as the “gold standard” overlooks the progress made by lower-performing students who meet or exceed the minimum competency level and has a chilling effect on teachers who have improved a significant number of low-achieving students below the Proficient level.

Regarding the issue of “why”, we need to revisit the goals of accountability and examine reasons for policy success or failure in achieving the goals. NCLB may have been successful in disseminating more standardized tests to schools, drawing their attention to test results on the achievement gap, and generating pressure for schools to fix the achievement gap. This resulted in narrowing the testing gap between the U.S. and other developed countries. However, the long-term success of the school accountability system does not depend on the sheer number of test administrations or the number of passing schools and students on standardized tests but on the genuine progress of student learning and successful transition into work or postsecondary education. The scope of an educational accountability system should go beyond traditional focus on K-12 (elementary and

secondary education) and expand to P-16 education for the seamless transition of students from pre-school through completion of the college degree. The ultimate test of NCLB is whether schools provide every single child with opportunities to realize their potential for full development regardless of any educationally irrelevant background characteristics such as race/ethnicity and social class, thus improving equity and closing achievement gaps.

Références bibliographiques

- ADAMS, J. E., & KIRST, M. W. (1999). New demands and concepts for educational accountability: Striving for results in an era of excellence. In J. Murphy & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (pp. 463-490). San Francisco: Jossey-Bass.
- BAKER, D. P (2003). Should we be more like them ? Reflections on causes of cross-national high school achievement differences and implications for American educational reform policy. In D. Ravitch (Ed.), *Brookings papers on education policy* (pp.309-325). Washington DC: Brookings Institution.
- BARTH, P. et al. (1999). *Dispelling the myth : High-poverty schools exceeding expectations*. Washington, DC : Education Trust.
- BENVENISTE, G. (1985). *The design of school accountability systems. Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(3), 261-279.
- CAMPBELL, F. A., PUNGELLO, E. P., MILLER-JOHNSON, S., BURCHINAL, M., & RAMEY, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37(2), 231-242.
- CARTER, S. C. (2000). *No excuses : Lessons from 21 high-performing high-poverty schools*. Washington, DC: The Heritage Foundation.
- DARLING-HAMMOND, L. (1989). Accountability for professional practice. *Teachers College Record*, 91, 59-80.
- DORN, S. (1998). The political legacy of school accountability systems. *Education Policy Analysis Archives*, 6(1). Retrieved November 5, 2003, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v6n1>
- ECKSTEIN, M. A., & NOAH, H. J. (1993). *Secondary school examinations : International perspectives on policies and practices*. New Haven, CT : Yale University Press.
- ELMORE, R. F. (2005). Agency, reciprocity, and accountability in democratic education. In S. Fuhrman & M. Lazerson (Eds.), *The Public Schools*. New York: Oxford University Press.
- ELMORE, R. F., & FUHRMAN, S. (1995). Opportunity-to-learn standards and the state role in education. *Teachers College Record*, 96, 432-457.

- FINN, J. D., & ROCK, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- FUSARO, J. (1997). The effect of full-day kindergarten on student achievement : A meta-analysis. *Child Study Journal*, 27 (4), 269-277.
- GORMLEY, W.T., GAYER, T., PHILLIPS, D., & DAWSON, B. (2005). The effects of universal pre-K on cognitive development. *Developmental Psychology*, 41(6), 872-884.
- HANEY, W. (2000). The myth of the Texas miracle in education. *Educational Policy Analysis Archives*. Retrieved March 3, 2001, from <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n41>
- HARRIS, D. N., & HERRINGTON, C. D. (2006). Accountability, Standards, and the Growing Achievement Gap : Lessons from the Past Half-Century. *American Journal of Education*, 112, 209-238.
- KAHNE, J. E., SPORTE, S. E., DE LA TORRE, M., & EASTON, J. Q. (2008). Small high schools on a larger scale: The impact of school conversions in Chicago. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 281-315.
- KANE, T. J., & STAIGER, D. O. (2005). *Using imperfect information to identify effective teachers*. Unpublished Paper. Los Angeles: School of Public Affairs, University of California-Los Angeles.
- KRUEGER, A. B. (1999). Experimental estimates of education production functions. *Quarterly Journal of Economics* 114 (2): 497-532.
- LEE, J. (2001). School reform initiatives as balancing acts : Policy variation and educational convergence among Japan, Korea, England and the United States. *Educational Policy Analysis Archives*.
- LEE, J. (2006a). *Tracking achievement gaps and assessing the impact of NCLB on the gaps : An in-depth look into national and state reading and math outcome trends*. Cambridge, MA : The Civil Rights Project at Harvard University.
- LEE, J. (2002). Racial and ethnic achievement gap trends: Reversing the progress toward equity ? *Educational Researcher*, 31(1), 3-12.
- LEE, J. (2007). *The Testing Gap : Scientific Trials of Test-driven School Accountability Systems for Excellence and Equity*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- LEE, J. (2008). Is Test-driven External Accountability Effective? Synthesizing the Evidence from Cross-State Causal-Comparative and Correlational Studies. *Review of Educational Research*, 78(3), 608-644.
- LEE, J. (2010). Trick or Treat: New Ecology of Education Accountability System in the USA. *Journal of Education Policy*, 25(1), 73-93.
- LEE, J., & WONG, K. K. (2004). The impact of accountability on racial and socioeconomic equity: Considering both school resources and achievement outcomes. *American Educational Research Journal*, 41(4).
- LEE, V. E., BROOKS-GUNN, J., SCHNUR, E., & LIAW, F. R. (1990). Are Head Start effects sustained ? A longitudinal follow-up comparison of disadvantaged children attending Head Start, no preschool, and other preschool programs. *Child Development*, 61, 495-507.
- LEE, V. E., & SMITH, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago : The role of school academic press. *American Educational Research Journal*, 36(4), 907-945.
- LINN, R. L. (2003). Accountability : Responsibility and reasonable expectations. *Educational Researcher*, 32(7), 3-13.
- MATHEWS, J. (2009). *Work Hard. Be Nice. How Two Inspired Teachers Created the Most Promising Schools in America*. Algonquin Books.
- NEWMANN, F. M., KING, M. B., & RIGDON, M. (1997). Accountability and school performance: Implications from restructuring schools. *HARVARD EDUCATIONAL REVIEW*, 67(1), 41-74.
- No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107-110.
- O'DAY, J., & SMITH, M. (1993). Systemic reform and educational opportunity. In S. Fuhrman (Ed.), *Designing coherent educational policy* (Ch. 8). San Francisco: Jossey-Bass.
- PETERSON, P. E. (Ed.). (2006). *Generational change: Closing the test score gap*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- PORTER, A. & CHESTER, M. (2002). Building a high-quality assessment and accountability program : The Philadelphia example. In D. Ravitch (Ed.). *Brookings Papers on Education Policy*. (pp. 285-315). Washington DC: Brookings Institution.
- RAMEY, C.T., & RAMEY, S.L (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120.

- RAVITCH, D. (1995). *National standards and American education*. Washington, DC: Brookings.
- REYNOLDS, A. J., TEMPLE, J. A., ROBERTSON, D. L., & MANN, E. A. (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and policy Analysis*, 24(4), 267-303.
- RODERICK, M., BRYK, A. S., JOCOB, B. A., EASTON, J. Q., & ALLENSWORTH, E. (1999). *Ending social promotion in Chicago*. Chicago : Consortium on Chicago School Research.
- SKRLA, L., SCHEURICH, J. J., JOHNSON, J. F., & KOSCHORECK, J. W. (2004). Accountability for equity: Can state policy leverage social justice ? In L. Skrla & J. J. Scheurich (Eds.), *Educational equity and accountability: Paradigms, policies, and politics* (pp. 51-78). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- WANG, M. C., HAERTEL, G. D., & WALBERG, H. J. (1994). Educational resilience in inner-cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- WISE, A. E. (1979). *Legislated learning: The bureaucratization of the American classroom*. Berkeley, CA: University of California Press.
- WONG, K. K., & LEE, J. (1998). Interstate variation in the achievement gap among racial and social groups : Considering the effects of school resources and classroom practices. In K. K. Wong (Ed.), *Advances in Educational Policy* (Vol. 4, pp. 119-144). Greenwich, CT: JAI Press.
- WOODWORTH, K. R. et al. (2008). *San Francisco Bay Area KIPP Schools: A Study of Early Implementation and Achievement Final Report*. Menlo Park, CA: SRI International.

Un analyseur des formes de redéfinition stratégiques de l'État

Les politiques d'imputabilité en direction des enseignants en Angleterre et aux États-Unis

Régis Malet ¹

Université Charles de Gaulle
Lille 3,
France

RÉSUMÉ

Les principes d'organisation et d'administration de l'école en Angleterre et aux États-Unis ont connu de profondes transformations dans la période contemporaine. Dans ces deux pays, des modalités de régulation ont été adoptées en rupture avec les périodes précédentes. En Angleterre, l'État a considérablement accru son pouvoir sur les écoles et les autorités locales et assumé un rôle de prescription d'évaluation du changement et des performances des établissements scolaires et des enseignants. Simultanément, le gouvernement fédéral des USA s'est soucié d'accroître ses capacités de régulation et de contrôle des écoles et des enseignants, en mettant en place des dispositifs de certification et d'évaluation des résultats des écoles. Ces transformations, qui traduisent un commun souci de renforcer l'efficacité des systèmes, s'inscrivent dans un processus de redéfinition du rôle et de l'autorité de l'État dans le domaine éducatif et scolaire, lequel prend des formes contrastées eu égard à l'arrière-plan politique, institutionnel et éducatif des réformes. Cet article propose un examen comparé de ces enjeux en Angleterre et aux États-Unis.

MOTS CLÉS

Politiques d'éducation, enseignants, État, Comparaison, Angleterre / États-Unis

¹ Professeur-CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, EA 4354)

ABSTRACT

The current era testifies that principles that presided over the development and administration of schools in England and USA are far from being long-lasting. Indeed, the two countries gradually adopted forms of school management, which were in rupture with the models that were in place until then. In England, the State gradually expanded its power in schools and took on the function of prescribing and even enjoining change and results. The re-centralization of executive power occurred through the standardization in the 1990s of teachers' competencies. Simultaneously, USA federal government and State assumed a motivational and regulatory power; in the process schools enjoyed a controlled initiative and teachers were asked to be certified through testing. These transformations, were propelled by a concern for efficiency. They come within the framework of a redefining of the legitimacy of the State's authority in scholarly matters, which the paper studies the backdrop of particular political and educational plans in both countries.

KEYWORDS

Education policies, teachers, State, Comparison, England / USA

Introduction

Les politiques scolaires et les réformes menées en direction de la profession enseignante en Angleterre et aux États-Unis illustrent un mouvement global de montée en puissance des logiques d'imputabilité et témoignent de formes d'appropriation et d'expression singulières de tendances observables au plan international. Dans ces deux pays, qui sont les premiers à avoir universitarisé la formation de leurs enseignants (Shimihara & Holowinski 1995), la profession enseignante, comme l'ensemble du secteur public, a dû faire face depuis les années 1990 à des exigences progressives de reddition de compte et d'évaluation de l'action (Bascia & Hargreaves 2000). Les réformes accomplies face à l'urgence d'une modernisation de la main-d'œuvre enseignante, portées avec véhémence dès le milieu des années quatre-vingt-dix par Bill Clinton et Tony Blair, produisent aujourd'hui leurs effets et témoignent de modalités propres dans la mise en œuvre de ces politiques.

Si l'intensification de la directivité de l'État répond à des logiques politiques et administratives propres aux pays, la convergence résulte du souhait de responsabiliser des organisations et des acteurs éducatifs devenus comptables de leur action. Ce processus d'« *accountability* », concept promu par l'OCDE depuis deux décennies comme horizon de pilotage d'un secteur public modernisé (Moos 2006), est apparu aux États-Unis dans les textes législatifs et rapports ministériels concernant l'éducation dès les années 1970 (Davis 1974, Smith & Chapman 1973). S'il ne concernait pas prioritairement, à l'origine, le secteur scolaire, il s'y est imposé au point de devenir une approche courante des réformes éducatives contemporaines du monde anglo-saxon et au-delà. La notion d'imputabilité, selon la traduction canadienne francophone, recouvre l'idée de rendre des comptes pour ceux qui exercent l'autorité publique (Peters 2001).

Bien que l'administration y soit animée par des ambitions convergentes de renforcement des procédures de reddition de compte, les États-Unis et l'Angleterre offrent une version contrastée de la décentralisation et du pilotage par la reddition de comptes. En Angleterre, la décentralisation est traditionnellement une délégation des prérogatives de l'État aux autorités intermédiaires. Le système anglais a longtemps témoigné d'une régulation confiant aux établissements la responsabilité des curricula après validation des autorités éducatives locales (Local Education Authorities, LEA). Aux États-Unis, selon le même principe, la gestion est donnée aux *districts* scolaires. En Angleterre, l'école est donc l'affaire des unités administratives intermédiaires avant d'être celle de l'État (Broadfoot 2000, Whitty 2002). Longtemps cantonné à ce rôle d'impulsion, l'État a élargi depuis deux décennies son pouvoir en matière scolaire et, en affaiblissant le pouvoir de la périphérie, renforcé son influence contre les pouvoirs locaux. Simultanément, le gouvernement fédéral américain a opéré une reprise en main révélant des liens forts entre logiques d'imputabilité et exigences renforcées de certification des enseignants, logiques de contrôle et de performativité dans le travail dans les écoles. Une redéfinition des formes d'intervention de l'État dans la gestion de l'éducation est donc à l'œuvre dans différents contextes culturels et nationaux. L'objet de cet article est d'en explorer les formes, à partir d'une comparaison Angleterre-USA, en examinant

les ressorts et le contenu des politiques contemporaines en direction des enseignants des deux pays, sous l'angle spécifique des politiques d'*accountability*.

La montée en puissance des logiques d'imputabilité

Les dernières décennies ont été marquées par une convergence progressive des politiques éducatives nationales. Sous les auspices de la globalisation, les réformes éducatives et scolaires ont promu la reddition de comptes et le libre choix comme des approches de « bon sens » (Harvey 2007) de la régulation de l'éducation. Les effets de ces politiques ont été décrites comme les instruments de régulation et de contrôle propres à promouvoir une main d'œuvre (*workforce*) compétitive dans un espace économique mondialisé dans lequel l'éducation occupe une fonction stratégique pour les Etats (Hursch 2007 ; Ranson 2007). Les écoles et leurs personnels sont les principales cibles de ces réformes ; dans le contexte de la globalisation, les écoles sont appelés à être efficaces et performantes.

Le tournant managérial a été amorcé dès le début des années quatre-vingt aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne, en Australie et au Canada, et au cours des années 1990 et 2000 dans la plupart des pays européens et occidentaux. Inspiré par les théories néolibérales, la promotion du Nouveau Management Public (NPM) s'est accompagnée d'une décentralisation des modes d'administration et de régulation de l'éducation et d'une redéfinition des relations entre les niveaux central, intermédiaire et local. La décentralisation a été décrite comme une délégation du pouvoir du centre vers la périphérie (Hanson 1997, Karlsen 2000). Ses promoteurs plaident pour une gestion rapprochée des problèmes scolaires et le renforcement des prérogatives des acteurs locaux, le processus étant accompagné d'une autonomie des échelons intermédiaires, des établissements et de leurs personnels (Little 2001). Cette vision fut battue en brèche dès les années 1980, aux États-Unis et en Angleterre, par des travaux critiques qui identifiaient le processus à un État en retrait (*roll back the State*). Plus que de promouvoir une politique du laisser-faire, comme on le conçoit parfois abusivement, il s'agit d'une visée post-bureaucratique

qui renforce le contrôle de l'État à travers des réformes scolaires pilotées par les résultats (*top-down policies*) (Apple 2004, Ball 2003, Broadfoot 2000, Whitty 2002).

Dans une organisation, l'imputabilité désigne le processus de justification par un professionnel ou un collectif de ses actions et de ses choix à une autorité. Ils sont tenus de démontrer une utilisation efficiente de ressources et d'outils en référence à des objectifs fixés (Mulgan 2000). Harmon (1995) repère trois sens à imputabilité. Le premier implique une délégation de la responsabilité aux organisations (*institutional devolution*) : des individus et des collectifs sont dotés d'une autonomie pour atteindre des objectifs fixés à l'échelon central ; cette délégation manifeste principalement une préoccupation de favoriser une meilleure réactivité (*responsiveness* ou *answerability*, pour Stirton and Lodge, 2001) des établissements et de leurs personnels. Le deuxième réfère à une relation de pouvoir et de sujétion où le professionnel est responsable de sa performance et pénalisé ou récompensé selon celle-ci. Le troisième souligne la dimension morale subjective de l'imputabilité : le sentiment d'obligation et d'intimation que développent un individu ou un collectif pour agir d'une certaine façon dans une situation donnée (Bourgault 2005, Ball 2003).

Toutefois, même si la reddition de compte paraît à l'ordre du jour des réformes éducatives et scolaires dans la plupart des pays occidentaux, les modalités de construction des moyens déployés dans la mise en œuvre de ces politiques varient considérablement d'un pays à l'autre, en référence à des modèles politico-administratifs propres à chaque pays.

La standardisation au service de la dérégulation

Le modèle exogène étatsunien

Les États-Unis manifestent classiquement l'approche la plus décentralisée qui soit du pilotage, de la régulation et du financement de l'éducation publique. En dépit d'un accroissement des prérogatives de l'État fédéral en la matière, dont nous allons examiner les motifs et les modalités, les quelque cinquante États fédérés bénéficient encore

d'une très large autonomie en matière curriculaire, pédagogique et financière, en matière d'administration scolaire. Les États eux-mêmes déléguant une part importante de la responsabilité au niveau des districts scolaires (*local school districts*), ce sont pas moins de 15000 districts scolaires accueillant 50 millions d'enfants américains, du *pre-kindergarten* jusqu'au grade 12, qui composent le système éducatif américain. Si on ajoute que le financement des écoles publiques américaines provient, en moyenne, pour 48% des ressources, de l'État (fédéré) et pour 45% des impôts locaux –ce qui permet de souligner que seulement 7% sont directement insufflés par l'État fédéral, on comprendra, s'il en était besoin, que tant en termes de territoire que de population, toute velléité de régulation et de contrôle de l'école américaine s'inscrit dans un contexte bien distinct de ceux –eux-mêmes très variés– de nos (petits) pays européens, *a fortiori* quand ils sont eux-mêmes administrativement organisés de façon quasi-fédérale, comme c'est le cas de la Grande-Bretagne.

Pour le cas des États-Unis, l'acte qui a conduit conjointement à la standardisation des contenus d'enseignement et à un pilotage de l'école par les performances fut, au début des années 1980, le rapport *A Nation at Risk* (1983). À la manière du *Livre vert* anglais, ce brûlot instruit à charge contre une école jugée en plein marasme. Concluant de façon lapidaire que "si par quelque moyen, une puissance ennemie avait entrepris d'imposer aux États-Unis le niveau scolaire de ses enfants aujourd'hui, nul doute que nous aurions reçu cela comme un acte de guerre" (National Commission on Excellence in Education 1983), les auteurs déploraient les piètres résultats des élèves étasuniens, comparés à ceux des pays en croissance rapide, et les enseignants recrutés parmi les élèves les plus faibles des universités (Peterson 2003). Deux rapports suivirent cette première charge, sur la formation des enseignants et une professionnalisation rapprochée des établissements (Holmes Group 1986, Carnegie Corporation of New York 1986).

Le pilotage par les performances est au cœur de la loi *No Child Left Behind* (NCLB) (US Department of Education, 2005). Votée par les démocrates et les républicains sous l'administration Bush, près de vingt ans après *A Nation at Risk*, elle émet des exigences sur la qualité

des enseignants plus qu'elle ne formule de recommandations. Des évaluations nationales et internationales l'ont inspirée : l'enquête PISA 2000, révélant que les élèves de nations où les voies d'accès à la profession enseignante sont variées obtiennent des scores inférieurs à ceux de pays qui centralisent la certification des enseignants (Chiu & Khoo 2005) a mis en lumière le problème de qualification des enseignants étasuniens. Selon plusieurs études et rapport (Hanushek & Rivkin 2004, Peterson 2003, US Department of Education 2003, Misco 2008), leur qualification à l'enseignement d'une discipline scolaire n'est pas toujours avérée. La baisse des vocations et les abandons précoces expliquent sans doute les variations des exigences de recrutement (Manzo 2005). En 2000, seulement 61% des enseignants de mathématiques étaient qualifiés, c'est-à-dire titulaires d'une licence dans la discipline, leur pourcentage dépassant à peine le tiers dans certains États, tel le Nevada (Blank & al. 2004). Les enquêtes internationales sur les compétences des élèves en fin de scolarité ou de cycle d'apprentissage (PIRLS 2001, PISA 2003) ont confirmé des résultats des élèves étasuniens inférieurs à ceux des élèves européens, notamment dans le secondaire et les disciplines scientifiques.

L'exigence de qualification à exercer est donc également au cœur de la loi *No Child Left Behind*. Elle vise toutefois plus la certification de l'ensemble de la profession que la formation des enseignants. Pour s'assurer que tous les enseignants soient qualifiés, l'administration centrale a exigé par décret de tous les États que chaque enseignant en exercice valide une certification lui conférant le statut d'enseignant hautement qualifié (*highly qualified teacher*). Par haute qualification, l'administration entend que tout enseignant ait obtenu pour la rentrée 2006 un certificat fédéral (US Department of Education 2002, 4). Tous, novices ou chevronnés, ont été soumis à cet agenda. Ce projet s'inscrit dans le programme HOUSSE (High Objective Uniform Statue Standard Évaluation, US Department of Education 2002).

La dérégulation engagée procède aux États-Unis d'une logique très distinctive quand elle se combine au déploiement de politiques de reddition de compte. Un tel modèle exogène se caractérise par une *régulation par les résultats*. Il désigne un pilotage stratégique assignant aux composantes du système l'organisation des tâches de prospective,

d'élaboration et d'évaluation du curriculum, du travail et des tâches des acteurs, la délimitation et la mise en œuvre des stratégies opérationnelles en référence à des objectifs et compétences préalablement définis ; ce pilotage stratégique ménage au niveau intermédiaire une forte autonomie, mais le soumet dans le même temps à une exigence de résultats.

Les réformes se jouent aussi, bien sûr, à l'échelle des établissements et appellent des transformations du travail enseignant pour satisfaire aux exigences de l'évaluation (Ball 2003, Hursh 2007). Cela pose la question de la performativité de ces politiques et de ses effets sur le travail des enseignants. Singulièrement, les réformes contemporaines ont été soutenues par une recherche contextualisée de la formation des enseignants sur le terrain, développée depuis une vingtaine d'années dans le monde anglo-saxon et à mille lieues du contenu idéologique de ces réformes (McLaughlin & Talbert 1993), pourtant reliées à la rhétorique participationniste aujourd'hui répandue dans les deux pays et instrumentalisant le professionnalisme collégial identifié par Hargreaves. Interroger la nature du processus si antagonique d'une conception communautaire de l'organisation scolaire s'impose. Il fait traditionnellement reposer l'idée de "communauté professionnelle d'apprentissage" (professional learning community) sur l'autonomie et sur des dimensions éthique, de solidarité et de créativité collectives affirmées (Hargreaves & Giles 2003). Pour ces raisons mêmes, certains observateurs soulignent que la promotion d'une collégialité contrainte, cadrée, prédictible et transférable est, par définition, suspecte (Hargreaves 2003). La collaboration professionnelle renvoie à la libre décision, une voie préférée à l'isolement et à l'individualisme, qui, non contrainte, présente toutes les vertus d'un authentique espace d'apprentissage car la collaboration professionnelle est "spontanée, délibérée, orientée sur le développement professionnel et imprédictible" (Hargreaves 1994, 192). La voie est étroite entre un encouragement au travail collectif ménageant l'initiative de professionnels autonomes et engagés (Sachs 2003) et l'injonction d'une culture contrainte de la collaboration (Hargreaves 2003, 2004) qui tend à dévoyer l'idéal de communauté professionnelle d'apprentissage.

Il en va de même pour la formation. Côté américain, l'exigence fédérale faite aux États de certification de la profession s'est accompagnée d'une marginalisation de la formation et des institutions qui en étaient chargées, au profit de dispositifs peu coûteux de certification par tests. Dans certains États, des "passeports pour enseigner" viennent coiffer une expérience professionnelle jugée suffisante (McNeill 2000). Dans d'autres États, des programmes d'été mènent à l'obtention de certificats d'enseignement. À l'université, les programmes de formation d'enseignants sont nombreux à fermer ; seules les institutions prestigieuses maintiennent une activité soutenue. Cette situation crée une disparité grandissante entre les États pour une profession qui n'a plus rien d'unitaire ni sur le plan des compétences exigibles ni sur la formation ni même sur le recrutement social : certains États –plutôt centre-est et nord-est– protègent jalousement une formation universitaire de haut niveau, quand dans d'autres –comme la Californie– les enseignants sont en voie de paupérisation, les nouveaux étant projetés devant les classes les plus difficiles sans préparation ni soutien, ce qui pérennise un taux d'abandon endémique. Évolution pathétique dans un pays où les expériences –tutorat, mentorat, communautés professionnelles, partenariats entre institutions de formation et établissements– ont produit tant d'innovations (Evertson & Smithey 2000). Le processus est d'ailleurs ressenti douloureusement par la communauté des universitaires acteurs et promoteurs de ces dispositifs (Cochran-Smith 2006).

Au-delà de la controverse sur la disparité et l'efficacité des modalités de certification (Jacobsen 2005, Kaplan & Owings 2003, Olson 2005, Walsh & Snyder 2004), certains observateurs dénoncent "le projet d'un démantèlement de la formation des enseignants américains" (Darling-Hammond & Young 2002, 13). Pour d'autres, "on entretient la confusion entre des personnes qualifiées pour passer des tests sur l'enseignement (*highly qualified taker of tests on teaching*) et des praticiens qualifiés pour enseigner dans des classes (*highly qualified classroom teacher*)" (Berliner 2005, 208).

La particularité du modèle étatsunien tient à la fois au caractère injonctif et à la latitude accordée aux États fédérés dans la définition et

l'évaluation des critères de certification (Licensing Standards for Teaching). Les États sont mandatés et cantonnés à la fois dans une fonction de certification (Darling-Hammond 2000). Cette injonction induit, malgré l'objectif affiché d'uniformisation, une diversité des modalités d'accès à la reconnaissance professionnelle des enseignants (State Certification). Le ministère en dénombrait 89 en 2004 – quasiment deux par État en moyenne (US Department of Education 2004). La certification procède par des tests de connaissances. L'imputabilité traduit donc dans le contexte Etasunien, à travers l'élévation des standards, une reprise en main par les États et le gouvernement fédéral révélant des liens étroits entre logiques d'imputabilité, exigences renforcées de certification des enseignants, et entre logiques de contrôle et de performativité dans le travail au sein des établissements.

Pour un pays comptant plus de 3,5 millions d'enseignants –dont plus de 3 millions dans l'école publique– répartis dans une cinquantaine d'États, la question de l'harmonisation ne se pose pas comme en France ou en Angleterre (elle-même partie d'un ensemble hétérogène). Toutefois, la délégation par l'État fédéral de la définition des critères de certification engendre pour les enseignants la difficulté d'énoncer une identité professionnelle commune et l'impossibilité pour un maître qualifié dans un État à exercer dans un autre, sauf à satisfaire aux exigences de la certification locale. Les enseignants eux-mêmes, qui sont le plus souvent attachés à travailler dans leur communauté locale d'appartenance (et dont le système de pensions lui aussi très localisé ne permet pas la mobilité), ne le souhaitent d'ailleurs pas tant que les autorités américaines. Des accords inter-États se mettent cependant en place depuis 2004 pour élaborer des licences reconnues (Regional Teaching License) dans les États signataires (Jacobsen 2005 ; Cailler 2007), mais cette difficulté est l'indice que l'unité de la profession enseignante n'est pas au cœur du projet porté par l'administration centrale avec la loi NCLB. Le taux de syndicalisation augmente depuis les années 1970 : 85% des enseignants étaient en 2004 membres du National Educational Association (NEA) ou de l'American Federation of Teachers (AFT). Certains observateurs déplorent l'absence d'ambition de l'administration pour la mise en œuvre concertée de programmes de

formation des enseignants des écoles publiques américaines, qui aurait pu s'appuyer sur les expertises des départements d'éducation en matière de partenariats entre les écoles et les institutions de formation, au profit d'une seule certification par des tests de connaissance (*State tests*) des enseignants aspirants ou chevronnés (Cochran-Smith 2005, Darling-Hammond 2000, Rivers & Sanders 2002). La diversité des moyens d'accéder à la certification renforce le caractère artificiel du projet en termes de reconnaissance de la profession. Il convient toutefois de ne pas sous-estimer les processus de la base au sommet (*bottom-up*) qui nourrissent la construction du compromis bipartisan dans les réformes de l'imputabilité américaine : le Texas, la Californie ou la Floride ont été des Etats laboratoires qui ont nourri les politiques fédérales. Il est tout aussi prudent de ne pas surestimer le pouvoir de gouvernance des États par rapport aux districts, qui constituent le niveau du système auquel se concentrent les réformes. Les divergences entre les Etats et le gouvernement fédéral ne portent pas que sur la certification en matière d'imputabilité : il existe aussi sur les évaluations qui accompagnent la mise en œuvre de la loi No Child Left Behind.

L'administration fédérale convient des ratés de la réforme (CEP 2005, ECS 2004, US Department of Education 2004), notamment concernant l'adoption très contrastée de la loi par les États fédérés. Si la plupart ont mis en place des évaluations par tests, dans d'autres, comme la Californie où les enseignants non qualifiés sont légions, des certificats d'urgence sont établis en nombre (sur parfois un simple engagement des titulaires à suivre un cours de pédagogie ou à participer à un stage d'été). La certification est même réduite dans certains États à l'enregistrement d'une expérience professionnelle : « Les Etats affirment que leurs enseignants sont qualifiés » ("States claim teachers are qualified" : Keller 2003 ; voir aussi Keller, 2005, Davis 2005, Darling-Hammond 2006). Des travaux soulignent les efforts consentis par certains États pour lutter contre le découragement endémique qui ponctue les premières années des néoenseignants et gêne autant les États que l'administration centrale (King Rice 2003, Wayne & Youngs 2003). Certains États, tel le Wisconsin, manifestent une résistance au processus engagé avec la loi NCLB et le plan HOUSSE en s'autoproclamant "meilleur État pour la

qualité des enseignants” (*best state in teacher quality*). S’opposant à une évaluation sommative de leurs enseignants (Wisconsin Department of Education 2005, Education Trust 2003, Education Week 2005, Walsh & Snyder 2004), ils misent sur un investissement de longue haleine dans la formation disciplinaire (*subject knowledge*) et professionnelle (*professional skills*) (University of Madison-Wisconsin 2005).

Cette réforme, qui prend la forme de ce que Sirotnik (2006) nomme *state-level accountability*, se heurte ici et là à une résistance des États fédérés (Smith & Gorard 2007), l’administration centrale considérant que certains “font une confusion conceptuelle en assimilant la question de la compétence disciplinaire des enseignants à celle de leur succès dans le cadre d’un programme de formation d’enseignants accrédité” (Education Trust 2003, 7). L’exemple est significatif : le caractère sommatif de l’évaluation de la qualité des enseignants se combine mal avec les préoccupations des processus de formation professionnelle des néoenseignants dont l’administration se défie assez explicitement (Walsh & Snyder 2004). Le No Child Left Behind Act stipulait qu’à l’horizon 2006 : “il devrait y avoir un maître qualifié dans chaque classe” (US Department of Education 2002).

Même inscrite dans la loi, la qualité n’est aisée ni à exiger ni à établir. Cela n’a pas empêché l’administration américaine, dans le bras de fer engagé avec certains États et la dérégulation déployée, de pénaliser les écoles ou districts scolaires les moins performants, entraînant des fermetures d’établissements et créant les conditions d’une privatisation de l’offre scolaire (facilitées par les vouchers, l’essor de la scolarisation à la maison –*home-schooling*-, etc.)

L’école et les enseignants anglais sous contrôle direct de l’État

L’imputabilité endogène

Les politiques d’*accountability* se sont imposées dans un contexte bien différent en Angleterre, au cours des deux dernières décennies ;

dans ce pays où l'éducation démocratique et progressiste s'était incarnée dans les années soixante dans la *comprehensive school*, les réformes engagées depuis vingt ans en matière éducative, scolaire et en matière de formation d'enseignants, traduisent un projet de transformation du contrat social, amorcé par les conservateurs, intensifié par le *Labour* depuis 1997. Ce projet met l'accent sur la responsabilisation des acteurs éducatifs – entendu au sens d'imputabilité professionnelle –, la technicisation des compétences professionnelles, dans une visée d'évaluabilité systématique. Il traduit pour certains une préoccupation de mettre l'individu au service du système dans une visée de « gouvernement des conduites » (Novoa, 2000 ; Osborn, 2005 ; Popkewitz & Fendler, 1999).

Le retrait de l'État initié par les conservateurs britanniques dans les années quatre-vingt (« *roll back the State* ») (Pierson, 1994), poursuivi par les nouveaux travaillistes à partir de 1997 ne fut pas dépourvu d'ambiguïté. La rhétorique de la responsabilisation déployée au cours des deux dernières décennies s'est en effet progressivement accompagnée d'un renforcement du contrôle de l'État dans la mise en œuvre et l'évaluation des processus éducatifs. La décentralisation consiste traditionnellement en Grande-Bretagne en une délégation des prérogatives de l'État aux autorités périphériques et intermédiaires. Le système anglais a longtemps témoigné d'un modèle de régulation déléguant aux établissements eux-mêmes, après validation des autorités locales et en lien avec les acteurs locaux –scolaires et extra-scolaires –, la responsabilité des programmes et des disciplines proposées. En accord avec ces principes promouvant la liberté locale, c'est à ce niveau que la gestion des affaires éducatives a longtemps été confiée. L'école est traditionnellement en Angleterre l'affaire des autorités locales avant d'être celle de l'État, dont le rôle a longtemps été un rôle d'incitation et d'accompagnement. L'État, longtemps cantonné à ce rôle d'impulsion et de supervision, a progressivement élargi son pouvoir en matière scolaire, et assumé un rôle non plus seulement d'accompagnement, mais de prescription.

L'État britannique neutralise ainsi les marges d'autonomie d'un niveau intermédiaire cantonné à un rôle d'exécution (Surry & Menel, 2004 ; Broadfoot, 1996 & 2000). En affaiblissant le pouvoir de la

périphérie, les gouvernements anglais successifs ont délibérément renforcé le pouvoir étatique contre les pouvoirs locaux. Après la Réforme de l'Éducation de 1988, ce processus d'étatisation de l'administration scolaire s'est accéléré, avec la définition de programmes d'enseignement nationaux (*National Curriculum*), garants de l'accès des élèves à des compétences de base communes, et leurs corollaires, à savoir la mise en place d'un arsenal évaluatif à tous les stades de la carrière scolaire des élèves (*key stages*). Le pouvoir de l'État s'est encore étendu au cours de la dernière décennie au contrôle de la formation des enseignants et de l'organisation du travail scolaire, dans un savant dosage entre prescription et autonomisation, assurant une continuité entre une politique déterminée au niveau central et une mise en œuvre locale encadrée par des dispositifs d'évaluation permettant d'en mesurer l'efficacité, par le biais notamment des inspections. La régulation centralisée des politiques en direction du monde scolaire et enseignant a été renforcée, dans un but d'homogénéisation des contenus d'enseignement et des standards pédagogiques, tout en ménageant néanmoins une forte autonomie au niveau micropolitique des établissements, au travers d'une responsabilisation accrue des acteurs éducatifs, autonomisation maîtrisée par une centralisation raisonnée du contrôle des établissements (*school standards*).

Il s'agit là d'une rupture radicale et assumée avec une tradition de régulation politique dans laquelle le processus de changement ménageait tant au niveau politique local qu'au niveau des établissements des espaces de médiation. Ces évolutions voient émerger des formes d'administration scolaire promouvant des modalités de gestion managériales, singulièrement marquées par des préoccupations éthiques, inspirées, depuis 15 ans par les principes qui animaient le *New Labour* et la 'troisième voie' politique qui a inspiré son action, associant réalisme économique, souci d'efficacité et justice sociale².

2 L'apparition et la croissance contemporaine dans le monde scolaire britannique des notions de *school improvement* et d'*inclusion* est très symptomatique de la conjugaison des principes de rationalité économique et de justice sociale qui animent la « Troisième Voie » politique (*the Third way*) frayée par la nouvelle gauche britannique (Crowley, 1999).

L'État assure ainsi une continuité entre prescription et mise en œuvre locale (*implementation*) encadrée par des dispositifs d'évaluation permettant d'en mesurer l'efficacité (*competence-based assessment*). Dans cette logique de pilotage de haut en bas, l'État a pu s'appuyer sur l'expertise de l'agence d'évaluation OfSTED (Office for Standards in Education) et de l'Agence pour la Formation des Enseignants (Teacher Training Agency, TTA), chargées de réaliser les objectifs et de fournir au gouvernement un suivi des réformes nécessaires à son arbitrage et à son contrôle (OfSTED 2004, Gunter 2005). Une refondation de la profession enseignante a été ainsi entreprise : la proposition de revalorisation (*Livre vert*) publiée par le ministère de l'Éducation anglais (DfEE 1999) peint un corps enseignant en plein marasme et une excellence professionnelle à reconstruire par la promotion d'un "nouveau professionnalisme". Le *Livre vert* insiste sur une nécessaire reddition de compte pour des écoles et des enseignants désormais soumis à l'évaluation de leur action. Les syndicats ont dénoncé sans succès les tendances standardisantes du *Livre vert*, invoquant la sauvegarde d'une professionnalité reposant sur l'autonomie et la perpétuation de liens forts entre l'université et la formation des enseignants. Les transformations intervenues de 1990 à 2000 contredisent cette conception : développement de l'autonomie managériale, instauration de mécanismes de quasi-marché, évaluation externe et sommative des établissements.

La régulation centralisée des politiques visant le monde scolaire a été consolidée en 1999 (School Standards and Framework Act) : responsabilité accrue des établissements, autonomie maîtrisée par une centralisation raisonnée du contrôle des performances des écoles prenant en compte leurs caractéristiques. L'évolution des résultats est mesurée, non en référence à une norme indifférente à son environnement mais au regard de sa spécificité (socio-économique ; proportion des minorités parmi les élèves, etc.). Chaque école est depuis 2001 évaluée dans sa capacité à progresser (*school improvement*). Le processus se poursuit (DfES 2001) avec le système de régulation par les résultats (*performance-based management*). L'objectif est "d'améliorer la performance des établissements en développant l'efficacité des enseignants, aussi bien sur un plan individuel que

collectif" (DfEE 2001, 1). Des formes d'administration managériale, colorées de préoccupations éthiques, s'affirment en conformité avec les principes du New Labour. Ces réformes, alors que la voix politique collective du corps enseignant s'affaiblit, sont soutenues par des formes d'administration sociale inspirées d'une gestion par site (*site-based management*).

Tout en accordant une autonomie de gestion et de fonctionnement aux établissements, en créant de nouvelles formes d'administration sociale et de responsabilisation des praticiens dans la formation, on promeut progressivement, par le biais de tout un arsenal de « technologies de gouvernance » (Ball, 2003), un modèle d'harmonisation des pratiques, qui accorde une certaine marge de manœuvre aux praticiens et aux établissements dans l'accompagnement des débutants certes, mais au prix d'un certain éloignement de la recherche, ou tout au moins d'une certaine conception de la recherche, et conformément à des référentiels et des standards professionnels.

Le pilotage stratégique de l'école et de la profession enseignante, tel qu'il se dessine en Angleterre, traduit une autonomisation contrôlée de l'organisation scolaire et une technicisation du travail des acteurs appelés à la fois à se conformer et à être responsables ; le changement est endogène en ce que le collectif professionnel (de corps, si l'on veut) tend continûment à s'affaiblir au profit d'un collectif situé, promu par une organisation apprenante ménageant stratégiquement à ses acteurs des possibilités de distinction individuelle (Ball, 2003 & 2005).

Les transformations des formes d'administration attestent en Angleterre d'une ambition claire : assurer l'autorité d'un État fort en accordant une autonomie micropolitique aux établissements, par l'affaiblissement d'autorités éducatives locales devenues embarrassantes et la promotion d'un modèle professionnel de conformation (Avis 2005). Le contrôle direct de l'État s'est fait par un déplacement des pouvoirs des LEA vers les conseils d'administration (Boards of Governors) des établissements. L'État dispose au terme du processus d'un rôle de prescription et de contrôle direct

d'établissements ayant une relative autonomie (DfES 2005), que les principes fondateurs de l'école britannique –les prérogatives des Local Governments, désormais réduites– empêchaient.

Conclusion

Ce qui distingue le style d'injonction de l'administration étasunienne du style directif anglais tendance *New Labour* tient d'abord au mandat accordé aux échelons intermédiaires pour le choix des moyens d'atteindre les objectifs fixés par l'administration centrale : il n'y a aux États-Unis ni évaluation, ni curriculum national, scolaire ou professionnel. En contrepartie de son autonomie, le pilotage intermédiaire est soumis à une exigence de résultats, de remédiation et d'amélioration en cas d'insuffisance des enseignants et des établissements relevant de sa responsabilité (McDermott & Jensen 2005). La limite de ce pilotage injonctif et indirect tient à ce qui en fait ou non la légitimité politique, à savoir : l'adhésion des instances intermédiaires chargées de sa mise en œuvre (*compliance*) ; la cohérence, le caractère fondé et instruit des objectifs et des normes gouvernant l'inflexion souhaitée ; la capacité institutionnelle et organisationnelle des instances de régulation désignées à tenir les objectifs fixés. Sur ces trois plans, l'administration Bush s'est heurtée à une résistance d'États qui ont mal accepté un mandat qui semblait avoir pour ultime dessein de les engager à produire les moyens de leur future évaluation, ce qui n'empêcha pas certains États de s'y conformer (McNeil 2000).

Si la logique de régulation de la profession prévalant aux USA est de nature « *bottom-up* », elle est de nature « *top-down* » en Angleterre, où, au contraire, les transformations des formes d'administration de l'école et des enseignants attestent d'une ambition claire et assumée : il s'agit d'assurer une autorité effective de l'instance macro-politique avec un Etat fort, au prix d'un affaiblissement du potentiel des autorités éducatives locales, devenu embarrassantes, et de la promotion d'un modèle de conformation professionnel, promoteur, pour ce qui est du travail des enseignants, d'un différentiel normé. L'Angleterre, dont les gouvernements successifs ont tenté de

reprendre le contrôle sur l'école, ne l'a pas fait dans le but d'alourdir le système ou de scléroser sa gestion, mais, tout au contraire, pour le placer sous contrôle direct de l'Etat, tout en promouvant l'établissement scolaire, en déplaçant des pouvoirs jusqu'ici accordés aux *Local Education Authorities* vers les *Boards of Governors* (conseils d'administration) des établissements scolaires, qui deviennent de véritables organes de gestion, d'évaluation et de contrôle. L'Etat peut au terme de ce processus se prévaloir non seulement d'un rôle d'impulsion, mais aussi de prescription et de contrôle direct (*direct rule*) de l'école, ce que les principes fondateurs de l'école britannique, promouvant les prérogatives des *Local governments* empêchaient jusqu'alors (*indirect rule*). La décentralisation britannique va ainsi de pair avec un déploiement de dispositifs de contractualisation et de contrôle *a posteriori*, et assure à l'État, par un affaiblissement des espaces de médiation, une gestion par objectifs et l'imposition de critères de performances, une maîtrise accrue du système et des performances des établissements. La suppression de la carte scolaire, qui a pour conséquence la régulation de l'offre scolaire par les lois du marché, s'inscrit dans la même logique : la concurrence est créatrice d'efficacité. Il convient toutefois de signaler que l'affaiblissement des LEA au cours des années quatre-vingt dix a été pondéré par le dernier gouvernement travailliste qui leur a attribué de nouvelles missions, notamment un rôle stratégique dans l'établissement d'une nouvelle relation entre le gouvernement, les établissements et l'inspection dans le cadre d'une nouvelle forme d'imputabilité.

Dans un contexte où l'État s'assure de part et d'autre un pouvoir d'impulsion et de régulation, l'école et ses enseignants jouissent en quelque sorte d'une « initiative contrôlée ». L'élément dynamique de ces transformations des formes d'administration de l'école est bien en effet l'autonomisation des établissements, dans le sens particulier que nous venons de dessiner. De ce point de vue, les oppositions décentralisation / centralisation, régulation / dérégulation ne sont pas opérantes, car ces transformations s'inscrivent de part et d'autre, mais au regard d'arrière-plans politiques et culturels singuliers, dans une redéfinition de la légitimation de l'autorité de l'Etat dans les affaires scolaires. Dans les deux contextes nationaux approchés ici, il s'agit d'assurer, ou de maintenir, une autorité effective de l'instance macro-

politique, tout en accordant une autonomie de fonctionnement aux niveaux micro-politiques que sont les établissements, au prix pour l'Angleterre d'un relatif affaiblissement du pouvoir des autorités éducatives locales, et pour les États-Unis d'une responsabilisation soumise à résultats, des États fédérés.

.

Références bibliographiques

- APPLE, M. (1986). *Teachers and Texts : a political economy of class and gender relations in education*, New York, Routledge & Kegan Paul
- APPLE, M. (2004). Creating difference: neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform, *Educational Policy*, 18(1), 12-44
- AVIS, J. (2005). Beyond performativity: reflections on active professionalism and the labour process in further education, *Journal of Education Policy*-20-2, 209-222
- BASCIA, N., & HARGREAVES, A. (eds). (2000) *The sharp edge of educational change : teaching, leading and the realities of reform*, London, Routledge/Falmer
- BALL, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity, *Journal of Education Policy*-18-2, 215-228
- BAYE, A. (2001). Evaluations internationales : les enjeux du jour et de l'histoire, *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 7-8, 11-23
- BERLINER, D. C. (2005). The near impossibility of testing for teacher quality, *Journal on Teacher Education*-56-3, 205-213
- BLANK, R.K., LANGESEN, D., Laird, E., TOYE, C., & DE MELLO, V.B. (2004). Meeting NCLB goals for highly qualified teachers: estimates by state from survey data, *Education Policy Analysis Archives*-12-70, 1-23
- BOURGAULT, J. (2005). Stratégies et pratiques de développement des compétences des cadres dans les organisations publiques, *Revue française d'administration publique*-116, 609-622
- BROADFOOT, P. (1996). *Education, Assessment and Society*, Buckingham : Open University Press.
- BROADFOOT P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système éducatif décentralisé : l'État évaluateur, *Revue Française de Pédagogie*-130, 43-55
- BUTT, G., & GUNTER, H. (2005). Challenging Modernization: Remodelling the Education Workforce, *Education Review*-57-2, 131-137
- BUTT, G., & GUNTER, H. (eds). (2007). *Modernising schools: people, learning and organisations*, London, Continuum

- CHIU, M.M., & KHOO, L. (2005). Effects of resources, inequality and privilege bias on achievement: country, school and student level analyses, *American Educational Research Journal*, 42(4), 575-603
- Carnegie Corporation of New York. (1986). *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, New York, Carnegie Corporation of New York
- COCHRAN-SMITH, M. (2005). NCLB: three years and counting, *Journal of Teacher Education*-56-2, 99-103
- COCHRAN-SMITH, M. (2006). Teacher Education and the Need for Public Intellectuals, *The New Educator*, 2: 1-26
- CROWLEY, J. (1999). *Tony Blair, le nouveau travaillisme et la troisième voie*, Paris : La Documentation Française.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher Quality and student achievement: a review of state policy evidence, *Education Policy Analysis Archives*, 8(1) < <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>>
- DARLING-HAMMOND, L. (2006). Constructing 21st Century teacher education, *Journal of Teacher Education*-57-3, 300-314
- DARLING-HAMMOND, L., & YOUNGE, P. (2002). Defining 'highly-qualified' teachers: what does 'scientifically-based' research actually tell us ? *Educational Researcher*, Decembre, 13-25
- DAVIS, O.A. (1974). *Towards an accountability model of the educational process. Final report*. Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University, School of Urban and Public Affairs
- DAVIS, M.R. (2005). Utah teachers OK'd as 'highly qualified', *Education Week*-24-25, 17
- DUBET, F. (2003). *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DfEE (Department for Education and Environment) (1999). *Teachers: meeting the challenge of change*, Green Paper, London, DfEE
- DfEE (Department for Education and Environment) (2001). *Performance management in schools: model performance management policy*, London, DfEE
- DfES (Department for Education and Skills) (1992). *Induction of newly qualified teachers*, *Administrative Memorandum* 2/92, London, DES

- DfES (Department for Education and Skills) (2001). *Teachers' standards framework* London, DfES.
- DfES (Department for Education and Skills) (2002). *Time for standards: reforming the school workforce*, London, DfES
- DfES (Department for Education and Skills) (2003). *Raising standards and tackling workload: a national agreement*, London, DfES
- DfES (Department for Education and Skills) (2005). *Schools in England. Higher Standards, better schools for all. More choice for parents and pupils* (White Paper, Cm 6677). London, The Stationery Office
- DfES (Department for Education and Skills) & TTA (Teacher Training Agency) (2002). *Qualifying to teach* (professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training) London, DfES/TTA
- EBERTS, R., HOLLENBECK, K., & STONE, J. (2002). Teacher performance and student outcomes, *The Journal of Human Resources*-37-4, 913-927
- ECS (Education Commission of the States) (2004). *No Child Left Behind: projects and centers state status* : <http://nclb2.ecs.org/NCLBSURVEY/NCLB.aspx?Target5SS#ln82>
- Education Trust 2003 Telling the whole truth (or not) about highly qualified teachers, *New State Data*, December: <http://www2.edtrust.org>
- Education Week (2005). (6 janvier) *Quality counts: the Wisconsin report card*, 137.
- EVERTSON, C.M., & SMITHEY, M.W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research*-93-5, 294-304
- HANSON, E.M. (1997). Strategies of educational decentralization: key questions and core issues, *Journal of Educational Administration*, 36(2), 111-128
- HARMON, M. (1995). *Responsibility as Paradox: A Critique of Rational Discourse on Government*. Thousand Oaks, CA: Sage
- HALSEY, A.H., LAUDER, H., BROWN, P., & WELLS, A.S. (eds). (1997). *Education: culture, economy and society*, Oxford, Oxford University Press

- HANUSHEK, E.A., & RIVKIN, S.G. (2004). How to improve the supply of high-quality teachers, in Ravitch D. (Ed.) *Brookings papers on education*. Washington DC: Brookings Institution Press
- HARGREAVES, A., & FINK, D. (2006). *Sustainable leadership*. London, Wiley & Son
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London, Cassell.
- HARGREAVES, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning, *Teachers and Teaching*-6-2, 151-182
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Buckingham, Open University Press
- HARGREAVES, A., & GILES, C. (2003). The knowledge society school: an endangereg entity, in Hargreaves A. *Teaching in the knowledge society*. Buckingham, Open University Press, 127-159
- HARVEY, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- HOLMES GROUP. (1986). *Tomorrow's Schools: Design for a Professional Development School*, East Lansing, MI, Faculty of Education, Ann Arbor University
- HURSCH, D. (2007). Assessing No Child Left Behind and the rise of neoliberal education policies. *American Educational Research Journal* 44 (3): 493-518.
- JACOBSEN, L. (2005). States criticized on standards for veteran teachers, *Education Week*, 5 janvier, 11
- KAPLAN, L.S., & OWINGS, W.A. (2003). NCLB: The politics of teacher quality, *Phi Delta Kappan*, May, 687-692
- KARLSEN, G.E.(2000). Decentralized centralism ? Framework for a better understanding of governance in the field of education, *Journal of Education Policy*-15-5, 525-538
- KELLER, B. (2003). States claim teachers are 'qualified', *Education Week*-23-9, 1-16
- KELLER, B. (2005). Utah dispute Federal findings on teacher quality, *Education Week*-24-18, 5
- KING, M.B., & NEWMANN, F.M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations, *International Journal of Educational Management*-15-2, 86-93

- KING RICE, J. (2003). *Teacher quality: understanding the effectiveness of teacher attributes*, Washington, DC, Economic Policy Institute
- LITTLE, J.W. (2001). Professional development in pursuit of school reform, in: A. Lieberman & L. Miller (eds) *Teachers caught in the action: professional development that matters* (New York, Teachers College), 23-44
- MANZO, K.K. (2005). Study finds teachers are losing ground on salary front, *Education Week*, September 1, 12
- MCDERMOTT, K.A., & JENSEN, L.S. (2005). Dubious sovereignty: Federal conditions of aid and the NCLB Act, *Peabody Journal of Education*-80-2, 39-56
- MCLAUGHLIN, M., & TALBERT, J.E. (1993). *Professional communities and the work of high school teaching*, Chicago, IL, University of Chicago Press
- MCNEIL, L.M. (2000). *Contradictions of school reform: educational costs of standardization testing*, New York, Routledge
- MOOS, L. (2006a). A real change or a change in rhetoric?— comments to two OECD reviews on educational research: England in 2002 and Denmark in 2004. *European Educational Research Journal*, 5(1), 63-67.
- MOOS, L. (2006b). What kinds of democracy in education are facilitated by supra- and transnational agencies? *European Educational Research Journal*, 5(3/4), 160-168.
- MULGAN, R. (2000). Accountability: an Ever-Expanding Concept ? *Public Administration*-78-3, 555-556
- NEWMAN, J. (2001). *Modernising Governance: New Labour, Policy and Society*. Sage, 2001
- NÓVOA, A. (2000). The Teaching profession in Europe: historical and sociological analysis, in Swing, E. S., Schriewer, J., Orivel, F. (éds) *Problems and Prospects in European Education*, Westport, Connecticut: Praeger, pp. 45-71.
- NÓVOA, A. (2001). Texts, images and memories. Writing «new» histories of education, in Popkewitz, T.S., Franklin, B.M., Pereyra, M.A. (eds) (2001) *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*, New York and London : Routledge Falmer, pp. 45-66.
- OLSON, L. (2005). Analysts worry NCLB won't solve teacher issues, *Education Week*, 4 novembre, 25

- OZGA, J. (2000). Education: New Labour, New Teachers?, in Clarke, J., Gewirtz, S. & McLaughlin, E. (Eds.) *New Managerialism, New Welfare*, London : Sage, pp. 222-236.
- POPKEWITZ, T.S., & FENDLER, L. (eds). (1999). *Critical Theories in Education. Changing terrains of knowledge and politics*, London: Routledge.
- PETERS, G. (2001). *The politics of Bureaucracy*, NY, Longman
- PETERSON, P. (ed). (2003). *Our schools and our future... are we still at risk ? Findings of the Koret Task Force on K-12 Education* (California, Hoover Institution Press)
- RANSON, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *Education Policy*, vol 18, n°5, p 459-480.
- RIVERS, J.C. & SANDERS, W.L. (2002). Teacher quality and equity in educational opportunity: findings and policy implications, in L.T. Izumi & W.M. Evers eds. *Teacher quality*, Hoover Institution Press Publication n°505
- RUSTIQUE-FORRESTER, E., & HASELKORN, D. (2002). Learning from the USA, in Johnson M. & Hallgarten J. (Eds) *From Victims of Change to Agents of Change: the Future of the Teaching Profession*, London : Institute for Public Policy Research, 82-100
- SHIMIHARAN, N.K., & HOLOWINSKI I.Z. (eds). (1995). *Teacher Education in Industrialized Nations*. New York and London, Garland Publishing Inc.
- SMITH, C.W., & CHAPMAN, R. (1973). *Accountability a management tool for teachers* [Guide]. Lansing, MI: Michigan State Department of Education.
- SMITH, E., & GORARD, S. (2007). Improving teacher quality: lessons from America's No Child Left Behind, Cambridge *Journal of Education*-37-2, 191-206
- STIRTON, L., & LODGE, M. (2001). Transparency mechanisms: Building publicness into public services. *Journal of Law and Society* 28 (4): 471-89.
- STOLL, L., & LOUIS, K. S. (eds). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead, Open University Press
- University of Madison-Wisconsin (2005). *School of Education: teacher certification programme requirements*:
www.wisc.edu/pubs/ug/06education/cert.html

- US Department of Education (2003). *Meeting the highly qualified teachers challenge: the Secretary's third annual report on teacher quality*, Washington, DC, US Department of Education
- US Department of Education (2004). *Meeting the highly qualified teachers challenge: the Secretary's second annual report on teacher quality*, Washington, DC, US Department of Education
- US Department of Education (2005). *New No Child Left Behind flexibility : highly qualified teachers*:
www.ed.gov/nclb/methods/teachers/hqtflexibility.html
- WALSH, K., & SNYDER, E. (2004). *Searching the attic: how states are responding to the nation's goal of placing an highly qualified teacher in every classroom* (The National Council on Teacher Quality):
<http://www.nctq.org/nctq/publications>
- WAYNE, A. J., & YOUNGS, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: a review, *Review of Educational Research*-73, 89-122
- WHITTY, G. (2002). *Making sense of education policy, studies in the sociology and politics of education* London, Paul Chapman

L'évaluation des établissements secondaires en France, un accueil différencié des chefs d'établissement et des enseignants L'exemple de l'Académie de Lille

Juliette Verdière ¹
Université de Lille 1,
France

RÉSUMÉ

Après avoir présenté les différents outils, principalement statistiques, qui permettent d'évaluer les établissements secondaires en France, l'article s'intéresse plus particulièrement à la manière dont chefs d'établissement et enseignants s'en saisissent, à partir d'une enquête qualitative menée auprès de ces deux catégories de professionnels. On voit ainsi que les chefs d'établissement utilisent les outils d'évaluation de l'établissement dans des buts de mobilisation de leur équipe ou pour la négociation avec leurs partenaires extérieurs. Les enseignants ont des positions par contre plus réservées, car ils sont moins convaincus d'une part de la légitimité de ces différents indicateurs d'évaluation, et d'autre part de leur intérêt pour les soutenir dans leur travail quotidien en classe.

MOTS CLÉS

Evaluation, établissement scolaire, enseignant, chef d'établissement

ABSTRACT

Having set out the different and mainly statistical tools, which make an assessment of the middle and secondary schools possible in France, the article focuses on how High schools head teachers and teachers use them, from a qualitative survey carried out among those two categories of people. Head teachers use tools of assessment in order to mobilize their team or to negotiate

¹ Clersé/CNRS

with external partners. On the other hand, teachers have more distant positions because they are less convinced firstly, of the legitimacy of these different indicators of assessment and, secondly, of their interest lying in the support during their daily work in class.

KEYWORDS

Assessment, high school, teacher, head teacher

En France, c'est à la fin des années 1980 que la nécessité d'évaluer le système scolaire de façon systématique et globale prend de l'ampleur, alors même que l'institution scolaire connaît des transformations structurelles et organisationnelles importantes : décentralisation, déconcentration, modernisation du management public (Derouet, 2000). Il s'agit alors, pour le Ministère de l'Éducation nationale, de garder la priorité dans la constitution d'indicateurs pour évaluer l'École et dans l'élaboration des analyses qui en découlent. L'objectif est également d'amener les différents acteurs du champ éducatif à se saisir de ces nouveaux outils et à modifier leur rapport à l'action. Cela va passer notamment par les incitations institutionnelles au développement d'une « culture de l'évaluation », dans la visée d'une transformation du cadre normatif des pratiques professionnelles, tant des cadres que des acteurs de base que sont les enseignants. Ces pratiques professionnelles ne devraient en effet plus être appuyées seulement sur une obligation de moyens mais également sur une obligation de résultats (Demailly, 2001). C'est dans ce cadre qu'un service ministériel spécifique dédié à l'évaluation est créé - la direction de l'évaluation et de la prospective² - afin de mener une évaluation généralisée du système scolaire, à partir notamment de la construction d'une palette variée d'outils d'évaluation. Si le volontarisme de l'institution dans la diffusion de la culture de l'évaluation semble ensuite s'essouffler un peu, l'usage et le perfectionnement des indicateurs ne diminuent pas, dans le contexte de l'application de la

² La DEP, direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'Éducation nationale, est créée en 1987, elle s'appelle aujourd'hui Direction de la prospective et de la performance (DEPP).

Lolf³ et du développement de l'usage du benchmarking à un niveau européen et international (Normand, 2005).

Nous nous interrogeons ici sur les conséquences de ces transformations de l'évaluation de l'institution scolaire, au niveau de l'établissement secondaire (collège ou lycée), et de deux catégories d'acteurs qui travaillent en son sein : les chefs d'établissement et les enseignants. Nous nous attachons dans un premier temps à comprendre comment les nouvelles politiques d'évaluation se déclinent au niveau de l'établissement, avant de nous interroger sur leur réception et leur application par les chefs d'établissement d'abord, puis par les enseignants.

Notre travail a été mené dans l'Académie de Lille⁴, deuxième académie française par sa taille (elle scolarise environ 7% des effectifs d'élèves du premier et du second degré), couvrant une région anciennement très industrialisée et fortement touchée par la crise sociale et économique. Échelon intermédiaire de l'administration de l'Éducation nationale, elle s'est vue chargée, comme les autres territoires académiques français, de relayer à sa base les injonctions au développement de l'évaluation dans le système scolaire définies au niveau central, notamment par l'utilisation et l'adaptation à son niveau des divers outils d'évaluation.

Nous utilisons, pour appuyer notre propos, d'une part les apports d'une recherche sur le développement de l'évaluation dans le système scolaire (Verdière, 2001), et plus particulièrement une soixantaine d'entretiens : 48 menés auprès d'enseignants, de principaux, de proviseurs et de leurs adjoints, réalisés pour construire 4 monographies d'établissement secondaire⁵ ainsi que 15 menés auprès

³ Loi organique relative aux lois de finance d'août 2001, qui transforme les règles budgétaires et comptables de tous les secteurs de l'Etat.

⁴ La France compte 30 académies, circonscriptions administratives dirigées par des Recteurs.

⁵ Plus précisément, 19 enseignants de lycée et 23 de collèges ont été enquêtés, on a cherché à retrouver la diversité des disciplines enseignées dans le secondaire, des statuts (agrégés, certifiés, pécg), des âges, de l'ancienneté dans le métier et dans l'établissement. 4 chefs d'établissement et 2 adjoints ont également été interviewés. Des observations dans les établissements ont complété le dispositif d'enquête.

de chefs d'établissement réalisés spécifiquement pour l'étude d'une politique académique d'audits des établissements secondaires. Les pratiques et les représentations de l'évaluation étaient au centre du questionnement dans ces entretiens. D'autre part, nous mobilisons également les enseignements d'une recherche collective sur la transformation des modes de régulation des systèmes scolaires européens⁶ (Tondellier, Demailly, Verdière, 2003 ; Monfroy, Tondellier, Verdière, 2004) et notamment les entretiens réalisés auprès de 16 chefs d'établissement et portant sur l'évolution de leurs pratiques professionnelles dans le contexte de transformations organisationnelles du système scolaire, entretiens au cours desquels le rapport à l'évaluation des interviewés a été questionné.

Comment les établissements scolaires sont-ils évalués ?

L'établissement scolaire secondaire français connaît donc légalement un accroissement de son autonomie à partir du milieu des années 1980, et devient un niveau approprié d'adaptation des politiques éducatives définies nationalement (Derouet, Dutercq, 1997). La constitution d'un conseil d'administration, la gestion interne d'une enveloppe de moyens en heures d'enseignement (appelée la dotation horaire globalisée), et surtout la mise en place d'un projet d'établissement, censé exprimer la spécificité des objectifs poursuivis par l'établissement en lien avec son environnement local, sont souvent les éléments mis en avant pour démontrer le développement de cette autonomie (Van Zanten, 2004). On sait cependant que des identités d'établissement, des différenciations de modes d'enseignement ou de curricula existaient avant que la législation ne l'autorise (Demailly, 2000). Par ailleurs, les établissements se saisissent différemment de cette possibilité qui leur est donnée d'exprimer une politique spécifique dans un projet (Pair, 1998). De plus, l'autonomie peut être

⁶ Dans le cadre de la convention européenne financée par le 5^e programme cadre et intitulée « Changement des modes de régulation et production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation : une comparaison européenne ».

vue comme toute relative car l'établissement secondaire reste inscrit dans une chaîne hiérarchique, dépendant du niveau national, mais aussi du niveau académique dont le poids s'est accru avec les mesures de déconcentration. Il s'est également ouvert, par la décentralisation, aux collectivités locales qui peuvent parfois lui proposer d'adhérer à leurs propres politiques éducatives (Dutercq, 2000 et 2001 ; Van Zanten, 2005).

Quoi qu'il en soit, l'établissement est devenu une unité d'analyse pertinente pour comprendre le fonctionnement de l'institution scolaire, et de ce fait un niveau d'évaluation également pertinent. C'est pourquoi, parmi les outils d'évaluation développés par l'administration centrale pour analyser le système scolaire, sont créés divers outils spécifiques pour l'analyse externe de l'établissement secondaire, mais aussi pour son auto-évaluation. Les plus caractéristiques sont les IPES : indicateurs pour le pilotage des établissements scolaires. Ces indicateurs, qui proposent aux établissements une base de référence nationale et/ou académique, se répartissent en 5 domaines : indicateurs de population (qui caractérisent les élèves), indicateurs de ressources et de moyens, indicateurs de résultats, indicateurs de fonctionnement et indicateurs d'environnement⁷. L'ensemble des indicateurs vient donc informer les tutelles hiérarchiques des diverses caractéristiques de l'établissement, mais il permet aussi l'élaboration d'un diagnostic spécifique de l'établissement par son chef, notamment via la comparaison de ses propres données avec une moyenne académique et/ou nationale. Egalement, ces indicateurs permettent aux établissements de calculer un ensemble de taux attendus, résultats que l'établissement devrait obtenir du fait de son contexte social, économique, scolaire et des moyens qu'il possède, et donc de définir par rapport à ces taux attendus, des plus-values ou des moins values apportées par l'établissement à l'élève. Cette recherche de la définition de la valeur ajoutée pour mesurer la performance d'un établissement, emprunte

⁷ Une partie des indicateurs est construite par la DEP à partir des données fournies par les établissements eux-mêmes (au travers des diverses bases de données qu'ils ont à renseigner), une autre partie est construite directement par l'établissement, à partir d'une méthodologie définie et/ou d'un logiciel fourni, et dépend donc de son bon vouloir.

notamment aux travaux du courant de la school effectiveness (Normand, 2009), qui cherche à déterminer, dans les caractéristiques de l'établissement, les variables expliquant la réussite – ou la non-réussite – des élèves.

Parmi ces indicateurs, certains proposent une mesure du niveau des acquis des élèves. En ce qui concerne plus particulièrement les lycées, trois indicateurs vont être mis en avant par la DEP, rendus publics et utilisés dans des palmarès de lycées particulièrement médiatisés. Il s'agit du taux de réussite au baccalauréat, du taux d'accès au baccalauréat qui mesure la probabilité pour un élève de seconde d'arriver au baccalauréat en faisant sa scolarité entière dans le lycée, et de la part des bacheliers parmi l'ensemble des sorties du lycée pour une année donnée. Ces indicateurs, et surtout leur médiatisation, vont faire l'objet de polémiques : ils sont jugés responsables d'une accentuation du consumérisme des parents d'élèves, de la mise en concurrence des établissements, alors même que leur précision peut être remise en cause (Félouzis, 2004).

La mesure de la performance des collèges en termes de niveau scolaire acquis par les élèves est moins médiatisée. Des indicateurs permettant de l'approcher existent toutefois et sont utilisés, en interne, pour caractériser les établissements, comme les résultats à l'examen du brevet des collèges⁸ ou les flux d'orientation des élèves après la 3e (vers le lycée général/technologique ou vers le lycée professionnel). Les résultats aux évaluations nationales de 6e caractérisaient également, jusqu'il y a peu, les acquis scolaires des élèves à leur entrée au collège. Mises sur pied par la DEP en 1989, en même temps que les évaluations nationales de CE2, ce sont des évaluations de masse puisque l'ensemble des élèves de 6e sont évalués en français et en mathématiques dans la même période de début d'année⁹. Leur objectif

⁸ Le brevet des collèges se déroule à la fin de la dernière année de collège, c'est une certification beaucoup moins importante symboliquement que le baccalauréat, basée en partie sur du contrôle continu, et qui n'est pas déterminante sur l'orientation des élèves dans le secondaire supérieur puisqu'elle s'opère après celle-ci.

⁹ Les enseignants de français et de mathématiques de 6e, qui suivent un livret d'évaluation et un protocole définis par une commission nationale, font passer ces évaluations et les corrigent ensuite. Parallèlement, la passation de ces tests d'évaluation à un échantillon représentatif d'élèves permet d'obtenir une moyenne

affiché est de permettre aux enseignants d'établir des diagnostics sur leurs élèves en début d'année afin de pouvoir décider de leurs besoins pédagogiques, dans la philosophie de la culture de l'évaluation. Mais ces évaluations sont également construites au moment où des institutions internationales comme l'OCDE cherchent à établir des comparaisons entre les systèmes scolaires des pays industrialisés en termes d'acquis des élèves, à travers le programme PISA par exemple. Il s'agit donc également, pour l'institution scolaire, de construire ses propres outils afin d'alimenter les débats sur l'efficacité du système. La construction de ces tests nationaux va connaître ensuite différentes remises en cause et modifications. En 2008, les évaluations nationales en CE2 et 6e sont abandonnées et remplacées par les évaluations de masse en CE1 et CM2¹⁰. Il n'y donc plus alors de mesure de masse directe du niveau des élèves à l'entrée du collège.

Les établissements secondaires disposent donc d'outils permettant de les caractériser et, selon la rhétorique institutionnelle, de nourrir leurs auto-évaluations. Mais ces données sont bien sûr également utilisées par les tutelles pour diriger leurs prises de décisions, et sont donc des instruments d'évaluation des établissements. Elles ne conduisent pas à des sanctions pour l'établissement, qu'elles soient positives ou négatives, mais elles viennent alimenter les discussions, justifier les argumentaires, du côté de la tutelle comme de l'établissement. Les chefs d'établissement sont ainsi fortement incités à utiliser ces données lors de l'écriture de leur projet d'établissement.

Les tableaux de bord dans l'Académie de Lille

En ce qui concerne l'Académie de Lille, les différents résultats des indicateurs, provenant de sources différentes comme les IPES, les résultats aux évaluations nationales, les enquêtes violence, ont été progressivement incorporés dans des tableaux de bord

nationale afin que les enseignants puissent ensuite procéder à des comparaisons et situer le niveau de leurs élèves.

¹⁰ Construites et organisées par un autre service ministériel, la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), elles suivent une méthodologie différente (moment de l'évaluation, modalités d'évaluation des compétences) et vont être l'objet de vives critiques de la part des enseignants chargés de les faire passer.

d'établissements, sorte de fiche signalétique transmise aux établissements par les services académiques et rassemblant des informations sur :

- les caractéristiques sociales des élèves de l'établissement (PCS des parents, classement de l'établissement à l'enquête sociale),
- leur niveau scolaire à l'entrée (pour le collège par exemple : résultats des évaluations CE2, taux de retard scolaire, résultats des évaluations 6e),
- l'organisation pédagogique (évolution des effectifs, nombre d'élèves par classe, élèves en demi-pension, options proposées, dotation horaire globale des années précédentes),
- les activités éducatives (actions financées, montant),
- les caractéristiques du personnel enseignant et non enseignant,
- les caractéristiques de la vie scolaire (faits de violence, absentéisme, exclusions, participation des parents à la vie scolaire),
- les caractéristiques des parcours scolaires des élèves (orientation après chaque classe, résultats à l'examen terminal (brevet ou baccalauréat)).

Beaucoup d'académies ont élaboré des tableaux de bord semblables, et une réflexion est menée actuellement au niveau national pour construire des fiches mutualisées sur les établissements, qui seraient une synthèse des différentes versions académiques, cette fois identique pour toutes.

Chefs d'établissement et enseignants face à l'évaluation de l'établissement

Quelles réalités prennent ces injonctions à l'évaluation de l'établissement scolaire, quelle est l'utilisation de ces différents outils dans le quotidien d'un établissement scolaire secondaire ? Les entretiens menés auprès de chefs d'établissement et d'enseignants de collège et de lycée nous ont permis de repérer des positionnements distincts. A la relative intégration du discours sur l'évaluation par les chefs d'établissement répondent une méfiance et une distance beaucoup plus forte des enseignants rencontrés envers toute mesure d'une efficacité de l'établissement.

Les chefs d'établissement : une intégration du recours aux indicateurs, pour des usages différenciés

Les chefs d'établissement ont vu leur métier se transformer fortement en même temps que le statut de l'établissement secondaire connaissait des évolutions et que de nouveaux modèles de management se diffusaient dans l'institution scolaire à partir des années 1980. Ils ont eu à gérer l'autonomie nouvelle de leur établissement, les injonctions institutionnelles à l'adapter aux caractéristiques locales de leur population tout en étant garants de l'application des directives nationales, à concilier les relations avec leurs responsables hiérarchiques, leurs partenaires extérieurs (collectivités territoriales, autres établissements scolaires, parents d'élèves) mais aussi avec leurs enseignants. Cette transformation du métier s'est notamment traduite par une augmentation de leurs responsabilités, par une lourdeur accrue des tâches administratives, et par la nécessité de s'octroyer un rôle de dirigeant pédagogue pour lequel leur légitimité n'était pas toujours assise face aux enseignants (Pélage, 2003 ; Barrère, 2006).

Partagé entre une multiplicité de tâches de natures (administrative, relationnelle, résolution de problème) et de temporalités différentes, le vécu des chefs d'établissement s'exprime alors avant tout sous le signe de l'action, plus spécifiquement en terme de réactivité à l'environnement et de mise en visibilité du travail mené (Barrère, 2008). C'est ici que le recours à l'évaluation est appelé à prendre une place grandissante : en effet, l'utilisation des différentes évaluations, qualitatives mais surtout quantitatives, menées sur l'établissement est une pratique bien comprise alors par les chefs d'établissement pour objectiver leur travail et celui de leurs équipes pédagogiques, tant vis-à-vis des partenaires extérieurs que vis-à-vis des acteurs internes eux-mêmes. L'évaluation à laquelle ils ont alors recours suit des modalités différentes, dominées toutefois par une forme relativement intuitive et peu outillée.

L'évaluation insérée dans l'action

« Si j'ai trois ou quatre personnes qui décident de faire un truc, on y va. Mais on se donne des indicateurs, on évalue et puis ça ne va pas durer dix ans si on s'aperçoit que ça ne va pas. Si ça ne marche pas, ça ne marche pas. C'est comme ça qu'il faut faire ». Proviseur, Lycée professionnel

Tous les chefs d'établissement rencontrés ont bien intégré le discours sur la culture de l'évaluation : évaluer tant leur établissement que plus spécifiquement tout dispositif ou toute action mis en place à l'interne leur apparaît évident, dans l'optique d'un management par le projet. Nous n'avons pas rencontré d'opposition franche, et c'est surtout le niveau d'importance du recours à l'évaluation qui distingue les enquêtes. Ainsi, les modalités d'évaluation qu'ils utilisent peuvent être relativement légères puisqu'un premier mode d'évaluation partagé par tous l'assimile au simple bilan : réalité du déroulement de l'action ou du dispositif, intuition plutôt que mesure de l'effet de l'action sur les élèves, en termes de résultats scolaires ou de comportements. C'est pour eux alors une posture dans l'action, qui, très souvent, n'est pas obligatoirement objectivée comme telle, qui est de nature quasi-intuitive et peu quantifiée, qui peut arriver a posteriori de l'action.

Un deuxième mode d'évaluation renvoie à une évaluation quantitative et chiffrée et de portée plus globale, comme peuvent être l'usage des IPES, des tableaux de bord académiques, des évaluations nationales rapportées au niveau de l'établissement. La référence à ces différents outils semble aujourd'hui évidente pour tous, voire entrée dans une certaine routine, même si les débuts ont pu être parfois difficiles du fait du caractère chronophage et complexe de leur utilisation. Par ailleurs, ces différents indicateurs proposés par le niveau national ou académique ont été (et sont encore) souvent concurrencés par des indicateurs maison élaborés à l'initiative même du chef d'établissement, qui peuvent lui apparaître comme plus simples à construire et à faire évoluer.

Parmi les chefs d'établissement rencontrés, quelques uns regrettent cependant que le travail d'analyse de la situation de l'établissement ne

puisse pas être plus poussé. L'obstacle majeur est alors celui du temps : élaborer un protocole d'évaluation spécifique à un dispositif ou une action demande du temps, alors même que le travail des chefs d'établissement est constamment parasité par la gestion prioritaire de l'urgence et du relationnel avec les différents acteurs de l'établissement.

Quelles utilisations de ces évaluations ?

De façon générale, les chefs d'établissement présentent un rapport plutôt utilitariste à l'évaluation à l'interne de l'établissement, alors que ce rapport sera plus stratégique lorsqu'elle est destinée à des acteurs externes.

« Je leur rappelle [aux enseignants] que moi, j'attends telle ou telle chose par rapport aux chiffres que l'on a : par exemple, en apprentissage, les élèves arrivent en 6ème avec de grandes difficultés en géométrie. Si on travaille sur un projet en mathématiques, je demande à ce que la géométrie soit abordée en priorité, puisque ce n'est pas moi qui l'ai décidé, c'est au regard des chiffres que l'on a ». Principal, Collège

Ainsi, à l'intérieur de l'établissement, dans le dialogue notamment avec l'équipe enseignante, et dans la mise en application de son rôle d'animateur encadrant les pratiques pédagogiques des enseignants (Pélage, 2003), le recours aux outils d'évaluation a en effet principalement des visées mobilisatrices : les résultats des élèves, le positionnement de l'établissement par rapport à ses voisins, servent à justifier une orientation choisie par le chef d'établissement (justifier par exemple une politique de baisse des redoublements en montrant que les résultats des élèves n'en souffrent pas) ou à inciter une mobilisation par l'alerte ou la culpabilisation. L'évaluation apparaît là être un outil comme un autre appuyant la négociation des chefs d'établissement avec les enseignants.

« Quand on est chef d'établissement, on rend des comptes sans en rendre, c'est-à-dire qu'ils [la tutelle] ont plein d'indicateurs. Donc ce sont des comptes qu'on leur rend. Par exemple ici, quand je suis arrivé, il y avait 58 demandes de dérogation, c'est-à-dire des gens du quartier qui voulaient aller

ailleurs, cette année il y en a 26 et 4 en entrée. Ça veut dire qu'on est en train d'inverser la tendance, eux ils n'ont besoin que de ça ». Principal, Collège

Dans leurs relations avec leurs partenaires extérieurs, et notamment avec leur tutelle hiérarchique, les chefs d'établissement ont également recours aux outils d'évaluation. Cela s'opère au travers de relations formelles : dans le cadre de l'élaboration des projets d'établissement par exemple, ou dans celui de la contractualisation de l'éducation prioritaire¹¹. Les indicateurs d'évaluation permettent alors de poser le diagnostic des problèmes rencontrés et de venir justifier les demandes de moyens formulées par les établissements. Mais cela se fait également dans le cadre de relations informelles : sollicitations de la tutelle pour l'ouverture d'une classe supplémentaire par exemple, ou négociation d'un collège avec un lycée voisin pour qu'il change sa politique de recrutement. Dans tous les cas, il s'agit alors de mettre en avant les bonnes données d'évaluation, ou de faire remonter les bons chiffres, permettant de légitimer les demandes. Parce qu'également, derrière cet usage des indicateurs venant informer sur la situation de l'établissement partagé avec la tutelle, on trouve l'idée de l'évaluation contrôle (même si, on l'a dit, il n'y a pas à proprement parler d'évaluation sanction des établissements en France), et on passe vite de l'évaluation de l'établissement à l'évaluation de la capacité du chef d'établissement à gérer son établissement. D'ailleurs, l'évaluation des chefs d'établissement, suspendue plusieurs années pendant la décennie 1990 et redéfinie au début des années 2000, s'opère maintenant sur la base d'un diagnostic d'établissement élaboré par le chef d'établissement, à partir notamment des tableaux de bord d'établissement dans le cas de l'Académie de Lille, qui vient définir les objectifs de la lettre de mission qu'il reçoit du recteur d'académie, et qui sera la base de son évaluation formelle trois ans plus tard. Ici donc, l'évaluation de l'établissement est directement reliée à l'évaluation de la personne même de son chef.

¹¹ Il s'agit de la rédaction, par l'équipe de pilotage du réseau d'éducation prioritaire, d'un contrat de réussite dans lequel un diagnostic de la situation du réseau doit être opéré, et des actions de remédiation aux problèmes ainsi mis en lumière proposées.

Les enseignants : des évaluateurs professionnels plutôt réticents à la mise en indicateurs de leur établissement

Face aux chefs d'établissement, les enseignants du secondaire représentent une autre catégorie d'acteurs concernée par les transformations de l'établissement secondaire et de son management puisqu'ils ont été touchés également par l'injonction à davantage se saisir des outils de l'évaluation dans leurs pratiques professionnelles. Cette injonction doit être replacée dans un ensemble de prescriptions institutionnelles réaffirmées (développement du travail en équipe, ouverture à des personnes ressources, implication plus forte dans l'établissement à travers les projets) produisant une multiplication des tâches annexes au cours en classe, parfois éloignées de la pédagogie (Lantheaume, Hélou, 2008). On peut voir que ces injonctions ont des éléments en commun : elles suscitent une mise en visibilité des pratiques (par le travail collectif, par l'aspect public des évaluations), elles concernent des sphères du travail enseignant parfois éloignées de ce qui est vu pour eux comme le cœur du métier, le travail mené en classe, en face à face avec les élèves.

Peu de connaissances de l'évaluation de l'établissement

Lorsqu'on les interroge, les enseignants ont de façon générale peu de connaissances claires et peu d'intérêt pour les évaluations qui peuvent être menées sur leur établissement. Certes, ils savent que de grandes enquêtes nationales sur le niveau des élèves existent, que des palmarès sur les lycées sont établis, mais ce savoir reste très général et concerne rarement le cas spécifique de leur établissement.

« Mais là, l'année dernière, j'ai eu vraiment de très mauvais résultats, et sur le coup, bon, je disais "c'est la catastrophe, je ferais mieux d'aller vendre des frites en face du lycée, j'aurais peut-être plus de succès". Mais non, après quand on a réfléchi, parce qu'il y avait... c'était des résultats globaux. Quand on a réfléchi, on s'est dit en fait, on savait que ces résultats allaient être cela ». Enseignante, Lycée

Lorsque la connaissance est plus approfondie chez certains, c'est d'une part parce qu'on trouve un lien concret entre leurs pratiques

enseignantes et un type d'indicateur (enseignants préparant au baccalauréat ou au brevet des collèges, ou faisant passer les évaluations 6e par exemple), elle est donc souvent limitée à celui-ci, et n'est pas portée par le désir de connaître globalement la situation de l'établissement. D'autre part, les enseignants qui partagent avec les chefs d'établissement une vue plus globale de l'établissement sont ceux qui participent à sa gestion et/ou à son animation : enseignants participant au conseil d'administration, enseignants engagés dans l'écriture du projet d'établissement, enseignants travaillant en Éducation prioritaire et collaborant à l'élaboration des projets de zone ou des contrats de réussite. C'est en fait parmi ces derniers que l'on trouve les enseignants les plus sensibilisés à ces évaluations d'établissement, parce qu'ils sont plus souvent confrontés à la nécessité d'écrire des projets demandant des diagnostics de la situation scolaire, projets qui conditionnent des possibilités d'aide de la part de l'institution, et ce alors même que les résultats obtenus sont parmi les plus faibles.

Cependant, connaître les indicateurs et les mesures globales d'évaluation des établissements ne signifie pas s'y soumettre et les trouver pertinents. La position des enseignants rencontrés, de façon majoritaire, et quel que soit leur statut et leur discipline d'enseignement, est une position partagée entre l'indifférence et l'hostilité.

Pourquoi ces réticences envers l'évaluation ?

Un positionnement global de méfiance envers l'évaluation

« Je suis le premier à utiliser des statistiques quand je peux, éventuellement avec les élèves en cours. J'aime bien les chiffres, j'ai une formation de ce type-là. Mais je mets toujours en garde mes élèves, notamment sur l'utilisation des statistiques. Sur leur validité, plus que partielle ou partielle. Je pense que bon, quand on voit la façon dont le public s'investit et je le vois autour de moi, notamment les familles qui regardent les palmarès, c'est grave. [...] C'est un peu dommage qu'on n'interroge pas les personnes concernées sur ce qui se passe effectivement dans l'établissement ». Enseignant, Lycée

L'une des explications de ces réticences réside, chez beaucoup des enseignants rencontrés, dans un positionnement politique en tant que spécialiste de l'enseignement mais aussi en tant que citoyen ordinaire. Il s'agit en l'occurrence de s'opposer à l'assimilation de l'école à l'entreprise privée, au développement des modes de contrôle de ses agents sous couvert de responsabilisation et d'autonomisation, à l'évaluation et à la gestion fondée sur des indicateurs de performances et d'efficacité qui oublient que le collège et le lycée ne sont pas uniquement des lieux de transmission de savoir et de construction de compétences, mais également des lieux de socialisation des élèves. Les indicateurs utilisés sont alors perçus comme négligeant une part de la réalité de la vie scolaire et du travail enseignant.

Cette opposition à la mesure est également une opposition à la mesure avant tout chiffrée et découle alors d'un positionnement des enseignants en tant qu'experts de l'évaluation des élèves, bien placés pour savoir qu'un chiffre n'exprime pas tout, et que de ce fait, tout indicateur général sur le système scolaire est susceptible de recevoir les mêmes critiques. Ils sont donc à la fois les premiers concernés par l'évaluation des acquis des élèves, évaluation la plus utilisée et la plus médiatisée sur l'institution scolaire, dont ils sont vus comme les responsables directs, mais en même temps, ils ne peuvent pas se sentir redevables d'une évaluation globale du niveau des acquis scolaires. Eux mesurent, dans leurs disciplines, au jour le jour et sur une année, les progrès des élèves. Les indicateurs de niveaux mesurent un niveau général, à la construction duquel ils participent mais uniquement partiellement.

Enfin, il faut également penser le rapport des enseignants à l'évaluation de l'établissement en lien avec leur propre évaluation individuelle, menée principalement par les inspecteurs pédagogiques. Or, alors même qu'ils constatent ce développement des références à l'évaluation dans l'institution scolaire, ils perçoivent peu de transformations dans la procédure de leur inspection. Celle-ci est à la fois dénigrée comme infantilisante, peu apte à saisir les difficultés rencontrées par l'enseignant et à l'aider à les surmonter, beaucoup trop rare pour permettre un suivi réel par l'inspecteur, mais elle est en même temps recherchée, pour des raisons stratégiques d'avancement

professionnel, mais aussi parce que les enseignants aimeraient qu'elle puisse être un temps de réassurance et de stimulation professionnelle.

Une évaluation déconnectée du cœur des pratiques professionnelles

« C'est vrai que c'est catastrophique mais bon, regarder des chiffres catastrophiques, je trouve ça déprimant. Bon à la limite, on le sait, on le sait, on sait très bien que l'on part de très bas, maintenant c'est tout, on fait autre chose, on continue quand même, on ne va pas chercher à aller très bas uniquement parce que l'on est très bas ». Enseignante, Collège

Une autre piste d'explication de ce positionnement des enseignants envers l'évaluation réside dans le fait que ces évaluations de l'établissement ne touchent pas le cœur de leurs pratiques professionnelles. On rejoint là Demailly (2003) qui pointe le fait que les enseignants n'y ont pas intérêt, et également Barrère (2002) qui, lorsqu'elle analyse le rapport des enseignants au travail collectif, explique que si celui-ci est peu développé, c'est certainement parce qu'il occulte une dimension fondamentale du travail enseignant qui est la gestion de l'ordre scolaire. Or, les pratiques d'évaluation sont liées aux injonctions au développement du travail enseignant collectif : elles appartiennent au même univers managérial d'une part, et d'autre part, leur utilisation effective se fait souvent au sein de groupe de travail (pour réfléchir à un projet pédagogique commun ou pour participer à l'élaboration d'un document diagnostique sur l'établissement par exemple). L'évaluation, à partir d'indicateurs globaux, de ses propres pratiques ou d'un projet auquel on participe, demande donc à la fois du temps (temps de la réflexion, mais également temps de la mise en commun) qui sera un temps en moins pour le travail direct auprès des élèves. Si les indicateurs d'évaluation disponibles portent sur les résultats scolaires des élèves, ils ne donnent pas de solutions aux enseignants pour le travail en classe quotidien et ne les aident pas dans les problèmes d'ordre scolaire qui affectent toujours, selon des proportions variables, la conduite du travail en classe, même dans les établissements les plus calmes. Cela peut même être contre-productif, la mise en visibilité que suscite un travail collectif d'analyse (ou de simple présentation) de ses pratiques

individuelles comporte toujours une part de risque : être davantage déstabilisé par le constat de différences importantes dans les pratiques, de résultats plus faibles de ses élèves, que réassuré dans sa façon de faire. Cela peut être simplement non-productif, c'est le cas pour les enseignants confrontés à des publics en grande difficulté scolaire, pour qui l'utilisation des indicateurs d'évaluation ne fait que souligner un constat de difficultés qu'ils opèrent quotidiennement, sans leur donner de solution pour résoudre la quadrature du cercle : traiter les faiblesses spécifiques de leurs élèves sans déroger au principe de traitement égal de tous les élèves. Au contraire, l'insistance mise par l'institution à leur faire utiliser les différents grands indicateurs statistiques, et même à participer à leur production (dans le cas des évaluations de masse des élèves), est alors signe de non connaissance et de non reconnaissance des réalités et difficultés de leur métier et accroît encore le sentiment de distance avec l'institution.

Les enseignants évaluent-ils leur travail ?

« C'est sûr, cette culture d'évaluation, elle existe, de façon permanente. Un prof sait lorsqu'il sort d'un cours que son cours est nul..., (...) et il sait qu'il ne refera plus ce texte-là, et il sait qu'il ne prendra plus ce cheminement pour arriver à telle idée... C'est normal, c'est au quotidien..., ça aussi c'est la culture de l'évaluation... ». Enseignant, Lycée

Au final, les enseignants que nous avons rencontrés souscrivent bien à leurs manières à l'idée d'évaluation de leurs pratiques professionnelles dans l'objectif de les améliorer, idée contenue dans la rhétorique de la culture de l'évaluation, et on peut alors les classer en deux catégories qui ne sont pas reliées à des critères d'âge, de sexe, de statut ou de discipline. La première catégorie est celle des enseignants qui se présentent comme fortement engagés dans leur métier et leur responsabilité envers les élèves et qui regrettent surtout la domination des indicateurs de résultats indifférents aux contextes et aux spécificités de l'action éducative parmi les évaluations menées sur le système scolaire, sur l'établissement, et donc sur leur travail. C'est dans ce groupe que l'on trouve les enseignants les plus favorables au travail collectif et qui acceptent, dans une certaine mesure, le regard

extérieur sur leurs pratiques professionnelles. C'est également dans ce groupe que se situent majoritairement les enseignants travaillant en éducation prioritaire. Le deuxième groupe rassemble des enseignants dont les discours sur l'école et les missions des enseignants sont plus traditionnels, voire plus proches d'un certain élitisme. Leur opposition à l'évaluation prend sens essentiellement dans leur peu d'attrance pour le travail en équipe, dans leur opposition à la remise en question trop forte et à la transformation non contrôlée de leurs pratiques professionnelles.

Cependant, pour tous les enseignants rencontrés, évaluer fait partie intégrante de leur pratique et ils sont constamment dans des rapports réflexifs à leur action, plus ou moins conscients et objectivés, lorsqu'ils analysent leurs cours, leur rapport aux élèves, lorsqu'ils discutent de façon plus ou moins informelle avec leur pairs. Leur crainte est donc surtout que ce soit une évaluation extérieure, portée par des non-enseignants, qui viennent tenter de rationaliser et normaliser leurs pratiques, à l'encontre de leur liberté professionnelle. Finalement, l'évaluation qu'ils mènent sur leurs cours vécus comme le moment central de leur métier, évaluation directe et immédiate, spécifique à chaque élève, se distingue clairement de l'évaluation plus générale du système mais aussi de l'évaluation de l'établissement, à laquelle ils ne participent pas ou peu, dont ils ne s'estiment pas les responsables uniques et dont ils craignent les retombées néfastes sur leur travail.

En conclusion

L'évaluation des établissements secondaires existe donc bien en France : un arsenal d'indicateurs, relatifs aux acquis scolaires des élèves mais également à leurs caractéristiques sociales et économiques, et aux caractéristiques de fonctionnement des établissements, a été développé et est devenu une référence dans le pilotage de l'administration scolaire, au niveau central, académique ou directement local. Si ces différents indicateurs ont été mis sur pied dans une logique de reddition de compte, l'évaluation de l'établissement ne conditionne pas l'octroi de ressources spécifiques.

De façon générale, les acteurs de l'établissement scolaire que sont les chefs d'établissement et les enseignants ont intégré cette nécessité de l'évaluation et l'idée de devoir rendre des comptes leur apparaît légitime. Leurs positions sont alors distinctes, du fait de leurs rapports différents au travail éducatif mené dans l'établissement.

Les chefs d'établissement, qui sont en charge de la gestion et de l'animation de ce travail éducatif, qui sont en relation avec les tutelles extérieures, qui sont des évaluateurs (parfois contestés) des enseignants, ont été plus enclins à intégrer l'usage des évaluations, essentiellement quantitatives, des établissements, dans le contexte d'une transformation de leur métier augmentant à la fois leur autonomie et leurs responsabilités. La pratique d'évaluation est alors pour eux un outil de coordination de l'action collective : elle les informe, peut les aider à prendre des décisions, leur permet de nourrir leur communication tant avec les enseignants qu'avec les acteurs extérieurs de l'établissement. Elle reste cependant un outil qui ne doit pas venir altérer la gestion prioritaire du relationnel dans l'établissement.

Pour les enseignants, l'évaluation de l'établissement fait peu sens car elle n'est pas conçue comme une aide importante dans la pratique de leur travail : elle ne concerne pas directement leur réalité qui est celle de la classe et de leur discipline d'enseignement. Le contact direct avec les élèves est pour eux bien mieux à même de les aider à définir les besoins de ces derniers. Plus encore, cette évaluation qui donne la part belle aux indicateurs statistiques de niveaux des acquis des élèves, aux notions de performance et d'efficacité, est vue comme très restrictive quant à la nature du travail éducatif et de la réalité complexe d'un établissement scolaire. Il ne s'agit pas pour eux de nier l'importance des résultats scolaires, mais de refuser que leurs pratiques professionnelles soient évaluées uniquement à partir de ce seul horizon de l'obligation de résultat.

Références bibliographiques

- BARRÈRE, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ?. *Sociologie du travail*, 44, 481-497.
- BARRÈRE, A. (2006). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 156, 89-99.
- BARRÈRE, A. (2008, 18 décembre). Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail et formation en éducation*. 2. Retrieved January 6, 2010, from <http://tfe.revues.org/index698html>
- DEMAILLY, L. (2000). Management et évaluation des établissements. In Van Zanten, A. (dir.), *L'école et l'état des savoirs* (pp. 130-138). Paris : La Découverte.
- DEMAILLY, L. (2001). Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires. In Demailly, L. (Eds.), *Evaluer les politiques éducatives, Sens, enjeux, pratiques* (pp. 13-30). Paris: DeBoeck.
- DEMAILLY, L. (2003). L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation. *Revue française de pédagogie*, 142, 107-121.
- DEROUET, J.L. (2000). L'administration de l'Education nationale : l'école de la république face au nouveau management public. In Van Zanten, A. (dir.), *L'école et l'état des savoirs* (pp. 103-111). Paris : La Découverte.
- DEROUET, J-L., & DUTERCQ, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF éditeur/INRP.
- DUTERCQ, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation, Querelles de territoires*. Paris :PUF.
- DUTERCQ, Y. (2001). Evaluation des politiques éducatives et usage stratégique de l'innovation. In Demailly, L. (Eds.), *Evaluer les politiques éducatives, Sens, enjeux, pratiques* (pp. 47-62). Paris : DeBoeck.
- FÉLOUZIS, G. (2004). Les indicateurs de performances des lycées, une analyse critique. *Education et formations*, 70, 83-95.
- LANTHEAUME, F., & HÉLOU C. (2008). *La souffrance des enseignants, Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

- MONFROY, B., TONDELLIER, M., & VERDIÈRE, J. (2004). *Logiques d'acteurs et modes d'agir collectifs dans deux collèges de la ville de Lille : Rapport pour la commission européenne, 5e PCRD*. Lille, France : Clersé/IFRESI.
- NORMAND, R. (2005). La mesure de l'école : de la tradition statistique à la modernité économétrique. *Education et Sociétés*, 16/2, 209-226.
- NORMAND, R. (2009, 22 septembre). *L'obligation de résultats et les recompositions de l'Etat évaluateur en éducation, la trajectoire française, intervention au Séminaire du projet Benchmarking : histoire et usages d'un dispositif de gouvernement par les nombres*, MESH, Lille, France. Retrieved September 24, 2009 from <http://www.meshs.fr/page.php?r=36&id=288&lang=fr>
- PAIR, C. (1998). *Faut-il réorganiser l'Education nationale ?*. Paris : Hachette.
- PÉLAGE, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, 145, 21-36.
- TONDELLIER, M., DEMAILLY, L., & VERDIÈRE, Juliette. (2003). *Les processus et les agents de régulations intermédiaires dans le système éducatif français. Le cas de l'académie de Lille : Rapport pour la commission européenne, 5e PCRD*. Lille, France : Clersé/IFRESI.
- VAN ZANTEN, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.
- VAN ZANTEN, A. (2005). La régulation par le bas du système éducatif, légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre social. In Dutercq, Y. (Eds.), *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes, France : PUR.
- VERDIÈRE, J. (2001). *Les pratiques d'évaluation du travail d'enseignement*. Thèse de doctorat de sociologie non publiée. Université de Lille1, Lille, France.

Les politiques d'imputabilité en Ontario et au Québec

Le point de vue des directions

Pierre-David Desjardins

Claude Lessard

CRIFPE,

Université de Montréal,

Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article porte sur la manière dont les politiques d'imputabilité sont reçues par les directions d'école des villes canadiennes de Toronto (Ontario) et Montréal (Québec). Trois dimensions de la réception des politiques sont analysées: la perception de la légitimité des dispositifs de reddition de comptes; les usages des outils d'évaluation; et la perception des effets que ces dispositifs et ces outils ont eu sur le travail des directions d'école. Suivant Harris et Herrington (2006) qui distinguent les logiques de market-based et de gouvernement-based accountability, il ressort de l'analyse que les deux provinces se situent aux confluent de ces deux mécanismes mais d'une manière différente. Le Québec s'avère plus porté vers le market-based accountability et éprouve de la difficulté à implanter un dispositif de reddition de comptes basé sur des standards fixés par l'État. À l'opposé, en Ontario, la government-based accountability agit comme contrepoids à la market-based accountability, légitimant les actions des directions tant auprès des acteurs que des clientèles.

MOTS CLÉS

Reddition de comptes, direction d'école, réception des politiques, régulation marchande, Québec, Ontario

ABSTRACT

This paper looks at how accountability policies are perceived by the school principals of Toronto (province of Ontario) and Montreal (province of Québec). Three dimensions of policy response are analyzed: the perceived legitimacy of accountability mechanisms, the use of such assessment tools, and the perceptions of the effects that these devices and tools have had on the work and workload of high schools principals. Following Harris and Herrington (2006) that distinguish the logics of market-based and accountability-based governance in education, the study shows that both provinces are situated on the edge of these two mechanisms, but in different ways. Among other conclusions, evidence shows that Québec province is more inclined towards market-based accountability, with pressure coming from a school ranking produced by a non-governmental think tank, and had face difficulties implanting an standard-based accountability device set by the state. In contrast, the Government-based accountability, in Ontario, acts as a counterweight to the market-based accountability that enables school principals to steer clear of additional pressure coming from parents and enrollment fluctuations.

KEYWORDS

Accountability, principals, policy reception, market-based governance, Québec, Ontario

Introduction

Comme dans la plupart des pays de l'OCDE, au cours des deux dernières décennies, les différentes provinces canadiennes, responsables de l'enseignement sur leur territoire, ont élaboré et mis en œuvre des politiques éducatives dont la finalité était l'amélioration de la qualité de l'éducation. Suivant les tendances internationales, ces politiques ont mis l'accent sur l'imputabilité des acteurs et la reddition de comptes de leurs actions auprès des parents d'élèves et des autorités politiques, l'évaluation uniforme et continue des apprentissages des élèves, divers dispositifs de soutien et de contrôle

de l'enseignement visant à en optimiser l'efficacité, et une certaine ouverture du «marché scolaire».

L'Alberta a montré la voie, suivie de l'Ontario avec sa «Révolution du bon sens», la Colombie-Britannique, puis un peu plus tard le Québec. On peut parler d'une «tendance» ou d'une convergence pancanadienne des politiques en cette matière (D'Arrisso & Lessard, 2009; Lessard & Brassard, 2006). Dans la plupart de ces provinces, la mise en place de ces politiques a donné lieu à des affrontements avec les fédérations syndicales des enseignants.

Nous centrons ici notre attention sur les deux provinces du centre du Canada, l'Ontario et le Québec, les plus peuplées et abritant deux métropoles: Toronto et Montréal. Le Québec est composé d'une majorité francophone et d'une minorité anglophone, et l'Ontario d'une majorité anglophone et d'une minorité francophone. Leurs systèmes éducatifs présentent des similitudes au plan de la gouvernance (une structure à trois paliers: ministère, commission scolaire et établissement), ainsi que des différences significatives (l'enseignement privé est plus développé et soutenu par l'État au Québec, le libre choix de l'école y est plus grand et moins régulé qu'en Ontario). Si le discours idéologique qui fonde les politiques est le même, les manières diffèrent: l'Ontario a centralisé son curriculum et s'est doté d'un système d'évaluation uniforme des apprentissages, alors que le Québec, déjà centralisé à cet égard, a tenté d'accroître l'autonomie et l'imputabilité des établissements.

Nous nous intéressons à la manière dont les politiques d'imputabilité sont reçues par les directions d'école de Toronto et Montréal. Dans une première partie, nous présentons et discutons les politiques d'imputabilité en Ontario et au Québec, leurs visées, leurs principaux éléments et leur mise en œuvre. Dans une seconde partie, trois dimensions sont analysées: 1) la perception de la légitimité des dispositifs de reddition de comptes avec lesquels les directions d'école doivent composer; 2) les usages qu'elles font des différents outils d'évaluation ; et 3) la perception des effets que ces dispositifs et ces outils ont eu sur leur travail.

Considérations méthodologiques

La banque de données est composée de deux blocs d'entrevues différents. Le premier bloc contient des entrevues effectuées dans le cadre de l'Enquête pancanadienne sur l'évolution du personnel scolaire au Canada (Teachcan.ca). Ces entrevues (15 à Toronto et 23 à Montréal) ont été réalisées entre 2003 et 2005 auprès de directions d'école et de directions adjointes. Le deuxième bloc d'entrevues a été complété à l'hiver 2009 à Montréal (8) et à Toronto (9) auprès de directions d'écoles et de surintendants de commissions scolaires. Cet article ne propose pas une analyse longitudinale des deux moments de l'enquête. Les blocs sont complémentaires et traités simultanément.

Les politiques d'imputabilité en Ontario et au Québec

Les politiques ontariennes

Le système éducatif ontarien a subi depuis le milieu des années 90 les impacts du mouvement de centralisation du curriculum et de l'évaluation des apprentissages, visant une standardisation du contrôle *ex post* des résultats. Ce mouvement prend son élan à partir de l'élection d'un gouvernement conservateur en 1995. Celui-ci vote la Loi 160 dite omnibus (Anderson & Ben Jaafar, 2003) qui impose des examens standardisés, un contrôle plus serré des budgets des commissions scolaires, un curriculum plus centralisé et uniforme, la publication des résultats par écoles, ainsi que l'obligation pour les enseignants de se perfectionner et de renouveler leur permis d'enseignement auprès d'un ordre professionnel (*Ontario College of Teachers*). Celui-ci fut mis sur pied par le gouvernement afin de mieux assurer et contrôler la qualité des enseignants (Davies & Quirke, 2007). Le développement professionnel continu des enseignants devient une condition du renouvellement du permis d'enseigner, obligeant ainsi les enseignants à rendre des comptes devant l'ordre professionnel de la mise à jour de leurs compétences professionnelles.

Un dispositif institutionnalisé de reddition de comptes

Dès 1996, pour garantir l'atteinte des normes de qualité à l'échelle du système, une instance chargée de contrôler cette approche basée sur les résultats a été créée: l'Office pour la qualité et la reddition de comptes en éducation (OQRE)¹. Son mandat est d'évaluer la qualité de l'éducation et l'atteinte des objectifs provinciaux (Anderson & Rodway, 2009). Le gouvernement prévoyait que la reddition de comptes des établissements, informée par les données produites par l'OQRE, entraînerait des échanges plus ciblés et une communication plus précise entre les parents et le personnel de l'école. La reddition de comptes au niveau de l'établissement était vue comme un moyen pour l'école d'entrer en conversation avec les parents et la communauté. On espérait que les écoles utiliseraient les résultats des évaluations pour élaborer et mettre en œuvre des plans d'action concertés avec les parents (Earl & Torrance, 2000). La reddition de comptes servait ainsi d'interface publique et de mécanisme de maintien et d'amélioration de la légitimité des actions menées par l'établissement. Cependant, les effets attendus ne se sont pas produits dès le départ. L'information produite a plutôt circulé à l'interne parmi les enseignants et les directions, alors que les parents restaient à l'écart, recevant l'information par courrier, sans qu'ils ne soient intégrés dans une discussion sur les manières appropriées d'améliorer la réussite des élèves.

L'OQRE ne publie pas les résultats des écoles sous la forme d'un classement. Elle les met plutôt en rapport avec une moyenne provinciale dans les différentes matières du curriculum, et des données contextuelles permettent de mieux comprendre ces résultats. Il est aussi possible pour un parent de consulter les résultats de son enfant et de le situer par rapport aux autres élèves. L'OQRE valorise des indicateurs autres que quantitatifs ou de performance, suggérant fortement aux visiteurs de son site (tant les parents que le personnel scolaire) de ne pas se contenter des seuls indicateurs de réussite aux examens standardisés, mais de porter aussi une attention aux autres indicateurs, notamment aux indicateurs socio-économiques et contextuels.

¹ L'Office pour la Qualité et la Reddition de compte en Éducation

L'élection en 2003 d'un gouvernement libéral, a mené à la création d'un secrétariat relevant du ministère de l'Éducation de l'Ontario, chargé de fournir de l'aide et du soutien aux commissions scolaires et aux écoles qui éprouvaient des difficultés à atteindre les objectifs de réussite qu'elles s'étaient fixés et ceux fixés par l'État (Anderson & Rodway, 2009). La création de cet organisme (*Le Secrétariat de la littératie et de la numératie*), est un indice clair de l'obligation pour les écoles et les districts (les commissions scolaires ontariennes) de rendre compte publiquement de leur performance, selon les indicateurs de réussite des élèves par école aux examens provinciaux standardisés et selon les taux de diplomation. Les standards à atteindre y sont fixés pour chaque discipline et chaque niveau d'enseignement, de façon à permettre un pilotage précis du système scolaire dans sa totalité.

Une reddition de comptes aux multiples visages

L'Ontario s'est donc doté de dispositifs – l'OQRE, le secrétariat, l'ordre professionnel – et d'outils – des bases de données accessibles par internet pour le personnel scolaire, les parents et la société civile en général, un portfolio témoignant du développement professionnel des enseignants – de reddition de comptes de la qualité des apprentissages des élèves pris un à un, agrégés par établissements, par districts scolaires, par disciplines, et à l'échelle de la province. Alors que les outils participent au développement, à l'intérieur et parmi le personnel scolaire, d'une littératie associée à la réussite scolaire, à sa mesure et à son évaluation, les dispositifs formels contribuent à l'institutionnalisation, à l'interface du système et de son environnement, d'une culture de l'imputabilité. Ces dispositifs combinent à la fois une pression en faveur d'une obligation de résultats et diverses pratiques du soutien des districts et des établissements afin qu'ils relèvent les défis associés à cette obligation.

Selon Earl & Torrance (2000), la politique évaluative des écoles a produit des résultats assez positifs, une fois certains ajustements apportés. La première réaction du personnel scolaire en a été une de colère, de rejet et de crainte. Il n'y avait pas de tradition évaluative en Ontario, du moins pas une tradition d'évaluation uniforme,

standardisée et centralisée. C'est dans le but de modifier cet état de situation que l'OQRE a proposé une vision de l'évaluation comme soutien et outil de dialogue entre les acteurs de l'éducation. Chaque étape de l'évaluation devait contribuer à améliorer les compétences et les connaissances des enseignants et des administrateurs scolaires. En effet, l'évaluation a été l'occasion de concentrer les efforts de tout un chacun pour soutenir le développement professionnel des acteurs, amenant ceux-ci à développer de nouvelles méthodes d'enseignement, à retravailler les programmes et à réorganiser le travail.

Si la reddition de comptes peut ainsi être un moteur de changement, Fullan (2000) rappelle cependant qu'il y a une multitude de forces à l'œuvre dans le changement qui le rendent imprévisible. Il est intéressant de constater que les planificateurs de l'évaluation ministérielle ont tenu compte de la disposition des enseignants à restreindre leur enseignement à ce qui serait effectivement évalué par les examens standardisés. En effet, ils ont tenté de construire une évaluation qui intègre au mieux les diverses exigences scolaires du curriculum, afin qu'elle devienne une pratique sur laquelle il serait légitime de s'aligner. En ce sens, le fait que les enseignants «enseignent pour le test» n'est pas un effet pervers à combattre, mais plutôt un effet recherché.

Si les écoles rendent compte très lentement des résultats des évaluations aux parents, les médias eux récupèrent de manière beaucoup plus agressive certaines données évaluatives (Earl & Torrance, 2000). L'Institut Fraser (IF) publie annuellement un classement des écoles secondaires publiques². Cet Institut, voué à la privatisation des services publics³, cherche par ce classement des écoles à soutenir et à accroître le libre choix de l'école, afin d'optimiser la concurrence entre les établissements, considérée comme la source

² Les écoles privées ontariennes n'ont pas à soumettre leurs élèves aux examens ministériels. Ainsi, elles ne participent au classement de l'IF que sur une base volontaire, souvent pour faire connaître un nouveau programme accrocheur comme le baccalauréat international plutôt que pour rendre compte de leurs résultats (Davies & Quirke, 2007).

³ Cf Desjardins et Al. (2009) pour une présentation plus approfondie de l'Institut Fraser et de son antenne francophone l'Institut économique de Montréal (IEDM).

d'innovations porteuses d'efficacité et d'efficience des services publics.

Les politiques québécoises

Vers la fin des années 90 et après une consultation publique – *les États Généraux de l'Éducation* – le Québec a modifié sa politique éducative. D'abord, avec l'adoption de la Loi 180, en 1997, il a procédé à une réforme de son système éducatif. L'objectif de la réforme fut d'améliorer la réussite éducative et la persévérance scolaire. Le nouveau partage des responsabilités entre l'État, la commission scolaire et l'école primaire et secondaire affecte peu le rôle de l'État. Celui-ci maintient son pouvoir d'orientation et d'encadrement: il définit les missions et le curriculum à respecter, détermine et alloue les ressources financières, négocie les conventions collectives de travail avec les syndicats d'enseignants, établit les diplômes et les conditions de leur délivrance, et enfin, il contrôle les résultats d'ensemble. La réforme a peu modifié les pouvoirs et les responsabilités du ministère de l'Éducation (Pelletier, 2004).

Parmi les changements impulsés en 1997, les plus importants sont la refonte du curriculum (dorénavant dit par compétences), la décentralisation vers des établissements désormais plus «autonomes», et la reddition de comptes des écoles, des commissions scolaires, voire du ministère lui-même, par le biais de plans de réussite (école) et de plans stratégiques (commissions scolaires et ministère). Récemment, par le biais de la Loi 88, ces outils de reddition de comptes donnent lieu à une formalisation contraignante dans le cadre de «conventions de partenariats» entre le ministère et les commissions scolaires⁴.

La décentralisation souhaitée se traduit par le renforcement au sein de chaque école d'un conseil formé de parents, de représentants de la «communauté», d'enseignants et de personnel de l'école. Ce conseil a de réels pouvoirs, notamment dans l'exercice local de la marge de manœuvre curriculaire, et dans l'élaboration, le suivi, et l'évaluation du projet éducatif. Les enseignants ont aussi des pouvoirs significatifs: ils sont consultés par le directeur sur le choix des manuels et outils

⁴ Les conventions de partenariats seront effectives à partir de juin 2010.

didactiques et sur d'autres matières reliées au curriculum; le directeur ne peut proposer quoi que ce soit au conseil d'établissement sur ces objets de décision, sans une proposition formelle des enseignants. Et leurs représentants siègent au conseil. Au départ, les syndicats d'enseignants furent hostiles à cette modification de la loi sur l'Instruction Publique (LIP). Depuis la fin des années soixante, les syndicats sont d'ardents défenseurs de la centralisation: au plan idéologique, celle-ci leur apparaît garante de l'équité sociale en matière d'éducation et d'un curriculum national; au plan fonctionnel, elle leur assure une influence significative sur les politiques éducatives et un pouvoir réel dans la détermination des conditions de travail. Au départ, les conseils d'établissement leur apparurent contraires à ces intérêts. Grâce à certaines modifications à la législation, et après une pratique de ces conseils, les syndicats se sont « *accommodés de cette décentralisation* »⁵.

Les conseils d'établissement : carrefours de la communauté et de la gestion scolaire

Le conseil d'établissement est un lieu de reddition de comptes. Il fait le suivi et l'évaluation du projet éducatif de l'école. Le personnel de l'école est redevable de ses actions auprès de lui. La Loi spécifie que le conseil d'établissement doit : 1) *informer et rendre compte de la qualité des services offerts par l'établissement* ; 2) *rendre public le projet éducatif et le plan de réussite* et 3) *rendre compte de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite* (art. 83). Ces trois obligations sont redevables aux parents et à la communauté. Enfin, le directeur de l'école doit simplement « *assister les conseils d'établissement dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs* (art. 96.13) » (MELS, 2004).

Les plans de réussite furent introduits à la fin de la décennie 90, dans le cadre d'une « modernisation » de l'État québécois. Inspirés des plans d'affaires et du *New Public Management*, les plans de réussite enjoignent les établissements à identifier des cibles de performance et

⁵ Entrevue réalisée auprès d'un permanent syndical de la Centrale des Syndicats du Québec (CSQ), qui regroupe plus de 170 000 membres dont près de 100 000 font partie du personnel de l'éducation. La CSQ compte douze fédérations qui regroupent environ 230 syndicats affiliés.

à mettre en œuvre un plan d'action pour les atteindre. Ils se veulent une réponse du réseau public à la concurrence des écoles privées, exacerbée par la publication depuis 1998 du classement des écoles (appelé le *Bulletin des Écoles*). Cette concurrence a engendré une diversification du curriculum au secondaire public et la mise sur pied de programmes plus ou moins sélectifs (Lessard et Levasseur, 2007; Lessard et Desjardins, 2009).

Débat autour d'un ordre professionnel des enseignants

Au tournant de l'an 2000, le débat sur la création d'un ordre professionnel exacerba la crainte d'une reddition de comptes transformant les enseignants en boucs émissaires des échecs du système. En effet, le gouvernement reprit l'idée de création d'un ordre professionnel mise de l'avant par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ), un regroupement d'associations disciplinaires d'enseignants. Pour le CPIQ, l'ordre serait l'aboutissement du processus de professionnalisation amorcé au cours des années 60, en continuité avec des développements similaires dans d'autres provinces canadiennes, et cohérent avec une conception fonctionnaliste de la professionnalisation. Cette forme d'autogouvernement de l'enseignement par ces membres devait valoriser le métier et accroître sa reconnaissance. Le débat au sein de la profession fut vif et source de division. Les associations syndicales s'opposèrent à un modèle de professionnalisation associé aux professions établies et à leur «corporatisme», craignant une instance d'évaluation et de contrôle des enseignants. Elles dénoncèrent les mauvaises expériences de l'Ontario et de la Colombie-Britannique à cet effet, préconisant un «syndicalisme professionnel», capable de prendre en compte les intérêts professionnels des enseignants et le bien public en éducation.

Si le débat autour de l'ordre professionnel est apaisé -- le législateur fit sien la recommandation du Conseil interprofessionnel⁶ estimant

⁶ Le conseil interprofessionnel est un regroupement des Ordres professionnels auxquels le Code des Professions (une loi) reconnaît une existence et octroie un mandat d'organisme conseil auprès de l'autorité gouvernementale. Il est consulté notamment sur la constitution d'un nouvel ordre ou l'intégration à un ordre. Les

non nécessaire la création d'un ordre professionnel --, celui portant sur la reddition de comptes a donné lieu à des développements récents qui remettent en cause les objectifs poursuivis par la loi 180. Les lois 124 et 88, illustrent clairement une « recentralisation » du système éducatif et le renforcement de l'autorité des commissions scolaires sur les écoles (loi 124) et de celle du ministère sur les commissions scolaires et les établissements (Loi 88). Si au tournant du millénaire, la logique prescrite par la loi 180 était « *bottom-up* », valorisant une démarche de reddition de comptes et d'amélioration de la réussite, initiée par l'école et soutenue par la commission scolaire, les lois 124 et 88 ont renversé cette perspective et affirmé la primauté des cibles ministérielles, contraignantes pour les commissions scolaires et formalisées dans des « conventions partenariales » entre le ministère et chaque commission scolaire. Dans ce cadre, les écoles en sont réduites à exécuter ce qui a été décidé au-dessus d'elles, et on ne peut dire qu'elles sont des « partenaires » des autres paliers du système. La loi 88 prévoit des encadrements plus musclés pour des écoles et des commissions scolaires qui n'atteindraient pas les cibles quantitatives déterminées dans la convention. Le Québec renforce ainsi à la fois une régulation bureaucratique verticale, par le biais des « conventions partenariales », et une régulation locale communautaire, par le biais des conseils d'établissement. Si on ajoute la pression exercée sur les écoles publiques par la publication annuelle du *Classement des écoles* de l'IF⁷, on constate la multiplicité et la force des pressions qui pèsent sur les écoles dans une perspective d'obligation de résultats.

revenus du Conseil proviennent en presque totalité de la contribution obligatoire de ses membres, fixée annuellement et globalement par ceux-ci.

7 Le classement québécois comprend à la fois les écoles publiques et les écoles privées subventionnées, puisque ces dernières soumettent leurs élèves aux examens ministériels. Tout au long des dix ans de publication de ce bulletin, les institutions privées se situent constamment en haut du palmarès, raflant la très grande majorité des 100 premières places.

Légitimité des structures et des outils de reddition de comptes

En Ontario, deux outils concurrents pour un changement légitime et en voie d'institutionnalisation

En Ontario, les directions d'écoles sont confrontées à deux instruments: la base de données de l'OQRE et le classement de l'IF. Si le premier leur apparaît légitime et utile, ils s'accommodent du second, de par l'usage qu'en font les parents et les médias. L'Ontario se caractérise par une situation de pluralité d'outils de reddition de comptes, si l'on y ajoute l'Ordre professionnel des enseignants. La présence de l'OQRE, une création du ministère de l'Éducation, témoigne d'un État qui n'entend pas laisser une entreprise privée et le quasi-marché réguler sans conteste l'éducation publique.

Un directeur de réseau de la commission scolaire de Toronto est d'avis que les parents ne consulteraient pas tant le classement de l'IF que les rapports de l'OQRE. Une surintendante pense néanmoins que la présence de ces deux instruments accroît la pression sur les épaules des directions pour de meilleurs résultats: *« depuis dix ans, mais surtout depuis 6-7 ans, la pression a beaucoup augmenté, on est redevable pour l'OQRE en 3e et 9e année, le test de littératie en 10e année, et pour le Fraser Institute, qui a beaucoup d'appui de la part des parents, mais basée sur des critères qu'on ne choisirait pas ».*

Les résultats de l'OQRE permettent aux parents de suivre l'évolution de leur enfant à toutes les étapes de la scolarisation. L'usage est constant et régulier, de la 3e année du primaire jusqu'à la fin du secondaire, en prenant acte des examens d'étape en 6e et 9e années. Les résultats publiés «normalisent» l'opération de reddition de comptes auprès des parents. Ceux-ci auraient développé l'habitude de les consulter, au détriment d'un classement qui n'est avalisé ni par le gouvernement ni par le personnel scolaire : *« Parents do pay attention to it, more than the Fraser because they see it as a standardized major test ».* Cela ajoute au sentiment que l'IF diffuse une vision tronquée de la réalité, en prenant compte des résultats uniquement à la sortie du

secondaire. Les données de l'OQRE n'en forment pas moins un outil de reddition de comptes des écoles, que les parents consulteraient aussi pour choisir l'école secondaire.

On peut penser, à la lumière de nos entrevues, que l'OQRE agit comme un contrepoids, atténuant l'impact négatif que peut avoir le classement des écoles d'un « institut de recherche » conservateur, voué à la privatisation des services publics. Un autre aspect important est la volatilité des résultats du classement de l'IF, questionnant la valeur de la méthode de calcul qui change à chaque année: « *in the Fraser ranking, we are much higher than the last time. It's amazing the change in only one or two years* ». L'attention médiatique accordée au classement de l'IF serait, dès lors, relativisée et pondérée, les parents trouvant dans l'OQRE une forme plus « officielle » ou légitimée d'information, leur permettant de connaître l'école de leur enfant ou celles envisagées pour l'avenir. « *Quand (le classement) Fraser sort, ça ajoute quelque chose de plus stressant parce que cet institut classe les écoles. Mais l'OQRE n'entérine pas Fraser, et ne classe pas les écoles, on dirait que depuis 7-8 ans, le Fraser a perdu une certaine valeur* ». L'OQRE, selon ce surintendant, sert donc de contrepoids au classement de l'IF en étant « plus utile » pour les parents.

Une directrice reconnaît de son côté la légitimité d'une reddition de comptes fondée sur des examens standardisés, cela lui conférant un peu plus d'autorité: « *accountability is not a bad thing because if someone say* », « *This is what you must pay attention to* » it gives me a little more authority ». La reddition de comptes ne serait pas perçue comme une ingérence extérieure illégitime, poussant plutôt le personnel scolaire à cibler leur attention sur des éléments du curriculum qui, autrement, ne serait peut-être pas suffisamment pris en considération.

Mais l'OQRE n'attire pas que des éloges de la part des directions interrogées. Pour une d'elles, l'importance accordée aux données quantitatives est excessive. D'autres directions soulignent le caractère uniformisant lié à la standardisation des examens, notamment pour les clientèles d'écoles à volet artistique et d'immersion: les examens standardisés, « *uniformisant et réducteurs* » selon une direction, ne

rendent pas compte de la qualité des apprentissages et de la progression de ce type d'élèves.

Impact négatif réel ou pression exercée par le gouvernement pour faire évoluer le système vers des normes de qualité préétablies? On ne peut trancher si la pression induite par les examens nationaux amène les directions à convaincre les enseignants à «rétrécir» le curriculum vers ce qui est objet de mesure (« *teach to the test* »), ou si plutôt, ce discours n'est qu'un signe que le virage espéré par le ministère de l'Éducation, s'opère bel et bien.

Un autre directeur souligne le côté injuste de ces données, révélant qu'un collègue réussit toujours mieux aux examens en raison du secteur plus favorisé de son école. Cette affirmation apporte un bémol aux qualités méthodologiques en matière de pondération des résultats des examens de l'OQRE par les indices socio-économiques. Le directeur d'une école d'un secteur favorisé affirme en toute franchise qu'il n'y est pour rien dans ces résultats et avoue candidement sa chance d'y être affecté. Ces éléments questionnent la portée réelle des indicateurs de réussite basés sur la performance des écoles, et ce, malgré le fait que l'OQRE ventile ses données en fonction d'indicateurs socio-économiques. Selon une surintendante, l'OQRE sert tout de même à appuyer financièrement et de façon adéquate les écoles moins performantes: « *Le ministère nous donne de l'argent supplémentaire selon les résultats aux épreuves standardisées et quand les écoles font moins bien au OFIPs* ». Pour équilibrer l'impact du classement de l'IF, l'indice socio-économique de l'OQRE permet de pondérer la lecture des résultats scolaires à la lumière d'indicateurs sociaux. Cet indice permet de contextualiser les résultats. Dans un cas rapporté où les résultats sont bas mais néanmoins supérieurs aux attentes fixées, suivant l'indice de pauvreté, la directrice déplore que les médias n'en fassent mention: « *We are achieving better than expected, But that's not good news. They don't publish those results. They publish the Fraser to drive the stereotypes* ».

8 OFIP : Ontario Focused Intervention Program ou Partenariat d'interventions ciblées de l'Ontario. Il s'agit d'une stratégie gouvernementale visant à aider toutes les écoles de l'Ontario à améliorer le rendement des élèves.

Malgré cela, un autre surintendant demeure favorable à ces examens. Selon lui, cette pression additionnelle est nécessaire aux directions afin de s'améliorer dans un contexte où la clientèle ne se gêne pas pour les questionner à la lumière des informations récoltées par l'OQRE. Il espère que les parents continuent à exiger cette reddition de comptes pour les usagers: « *For principals, it's a true qualitative accountability : Parents will rightfully ask to principals: what are you doing to improve student achievement ? And we want them to ask those questions* ».

Au Québec, un outil contesté pour un changement légitime mais peu institutionnalisé

Au Québec, la publication depuis 10 ans par la revue *L'Actualité du Bulletin des écoles secondaires*⁹ est en général mal reçue par les agents scolaires, ainsi que par le ministère. Chaque année, l'édition d'octobre du magazine *L'Actualité* se vend par dizaine de milliers d'exemplaires à des parents friands d'informations utiles à leur choix de l'établissement secondaire de leur enfant. Le moment n'est pas anodin: le mois d'octobre est l'occasion des « Portes Ouvertes » des écoles, et des examens d'admission des institutions privées et des écoles dites « à vocation particulière ».

La majorité des directions d'école interrogées dénonce le caractère tronqué des résultats incorporés dans le classement de l'IÉDM. Les indicateurs gouvernementaux, bien qu'accessibles sur le site du MELS, ne sont pas adaptés aux besoins des parents, et donc peu consultés. Le classement du magazine *L'Actualité* occupe ainsi tout l'espace médiatique et discursif relatif à la reddition de comptes des établissements basée sur les indicateurs de performance. Le gouvernement du Parti Québécois avait annoncé, en 2000, son intention de produire son propre classement, cela ne fut pas fait, le ministre responsable considérant que c'était là faire le jeu de l'IÉDM.

Malgré la controverse autour du *Bulletin des écoles*, les directions reconnaissent la légitimité et l'utilité d'indicateurs de performance. Le classement rend le milieu anxieux diront certains, tout en ajoutant

⁹ Et son palmarès des 100 meilleures écoles

qu'ils sont curieux de voir où ils se classent chaque année. Ils ne contestent pas l'importance d'un indicateur, mais désapprouvent en général le fait que « *les rectifications... ne sont pas faites* » dans la comparaison des écoles. L'idée de diagnostiquer sa situation à travers des indicateurs chiffrés fait son chemin.

Cependant, une direction indique que ce point de vue ne « *percole* » pas jusqu'aux enseignants. Cette résistance des enseignants « *qui voient ça comme une mesure* » l'amène à travailler avec des indicateurs trop larges et trop flous pour évaluer avec précision l'amélioration ou les besoins d'une école dans le cadre d'un échéancier précis.

On remarque donc que les directions d'école du Québec sont favorables à l'instauration plus formelle d'une culture de l'évaluation par des indicateurs produits par le système éducatif. Elles en ont besoin pour s'assurer que les résultats sont à la hauteur des attentes et elles le font déjà avec les données disponibles. On comprend aussi qu'elles aimeraient que cette culture soit présente parmi les enseignants de façon à ce que tous travaillent à l'amélioration progressive, mais constante, de la qualité des enseignements et des taux de réussite.

Usages des indicateurs

En Ontario, des usages répandus

Nos entrevues révèlent que les directions ontariennes ont davantage intégré dans leur travail quotidien les indicateurs et une démarche d'amélioration des résultats appuyée sur des données objectives. Une direction remarque que les examens standardisés de l'OQRE amènent son équipe à se mobiliser pour qu'ils enseignent explicitement, à même le curriculum, ce qui doit être fait à l'examen. Une autre direction affirme de son côté avoir pris conscience de l'utilité de ces données pour rendre compte devant ses supérieurs de l'avancement de son plan d'amélioration de la réussite à son école. Selon elle, après quelques années de rodage, le système de reddition de comptes

implanté en Ontario commence à produire des dividendes (*« là on sent que c'est structuré et on sait où ça va »*).

De plus, les directions d'écoles ontariennes peuvent *« monitorer »* les planifications des enseignants, exploitant l'information (les résultats par écoles, par élèves, par disciplines) auprès des parties prenantes (parents, Ministère et Ordre professionnel). Elles en tiennent compte dans leur plan d'action et les enseignants en font autant dans leur planification. Une situation impensable il y a dix ans. Quant à l'aide provenant de la commission scolaire, une directrice avoue candidement ne pas sentir un manque ni une surdose de support. Le *monitoring* de la commission scolaire repose sur une utilisation consciencieuse des données fournies par l'OQRE comme levier pour améliorer la réussite, et le succès de l'opération transparait dans les succès des élèves bien plus que dans le *« paraître »* du classement des écoles de l'IF.

Au Québec, le difficile dépassement du classement des écoles

Deux directions affirment vouloir des indicateurs de réussite *« pour pouvoir mesurer si nos actions amènent un résultat sur la réussite des élèves »*. Il y a donc une demande, mais pour un type particulier d'indicateurs, étrangers à toute forme de classements, sans quoi *« on risque de se fier à des perceptions ou des croyances non fondées qu'on traîne sur des décennies »*.

Pour cette autre direction, le *hiatus* est clair entre l'interprétation qu'elle peut faire des statistiques de réussite et celle des parents: *« il faut tenir compte de façon globale du contexte d'école en milieu défavorisé, mais les parents n'ont pas ce même recul face à des statistiques de réussite, c'est dangereux »*. Des indicateurs sont donc essentiels pour les directions québécoises, au risque de contredire le discours des syndicats d'enseignants, mais *« en autant que ce n'est pas dans le but d'en faire des palmarès »*. La direction d'une école favorisée met en valeur l'importance d'avoir des données sur le cheminement et la réussite de ses élèves. Elle déplore le mésusage qui résulte de l'attention médiatique portée aux classements. Un autre directeur québécois se

désolé de voir le palmarès servir à classer les écoles en rang bien qu'il ait tendance à se servir des résultats publiés « *dans nos objectifs du plan de réussite pour l'arrimer à quelque chose de concret* ». On comprend ici que le classement des écoles comble un vide en terme d'indicateurs mais qu'il comporte un danger pour les écoles de par les effets néfastes constatés : « *Je me sers des résultats, mais je suis très mal à l'aise quand ils servent à établir un classement qui dit aux gens qu'une école n'est pas bonne parce que les enfants n'y réussissent pas* ».

Les directions martèlent le fait que les indicateurs doivent être utilisés pour « *sensibiliser le personnel* » aux objectifs du plan de réussite. Un directeur déplore la surexposition du personnel aux médias qui rapportent chaque année les résultats de leur école « *avec un palmarès pour aller leur cogner sur la tête* ». Peu de directions, constate-t-il, vont partager l'information pertinente pour aller plus loin que ce que les enseignants lisent dans les médias.

On le constate, la situation québécoise diffère de celle de l'Ontario, où les plans d'amélioration fondés sur des données objectives semblent davantage intégrés au fonctionnement des établissements et font l'objet de d'échanges entre les acteurs et les parties prenantes. Au Québec, on en est encore à sensibiliser le personnel, gérer la résistance et dissiper les craintes.

Effets sur le travail des directions et des enseignants

En Ontario: plus de travail, de visibilité et de pression

L'existence d'indicateurs gouvernementaux et leur publication modifient le travail des directions. Les directions d'écoles ontariennes en prennent conscience et doivent s'assurer que les résultats sont au rendez-vous. Une des directions interviewées mentionne les destinataires qui deviennent les parties prenantes d'une reddition de comptes qui « *viendrait de partout* », les obligeant à être vigilants : « *Ces tests-là, les parents, le surintendant et nous on en tient compte, ça oblige à*

être vigilants et à réviser nos structures ». Dorénavant, tout est plus transparent, *« on ne peut rien cacher et les parents savent comment le personnel performe ».* Il faut donc être constamment aux aguets, gérer la pression associée à l'obligation de résultats et convaincre les enseignants à y prendre part afin que les élèves performant mieux *« à n'importe quel examen standard ».* Et c'est lorsque les résultats fléchissent qu'ils ressentent la pression des supérieurs, créant un défi constant de s'améliorer.

La tâche de la direction s'est alourdie par la responsabilité de gérer la passation des examens standardisés à l'école, dans un contexte où le personnel enseignant et non enseignant est réticent à ajouter cela à sa charge de travail: les enseignants soutiennent que ce n'est pas dans leur tâche et le personnel non-enseignant clame le manque de formation à cet effet. Pour une autre direction, la logistique serait compliquée, stressante et coûteuse pour l'établissement. Il faut affecter des ressources humaines importantes et modifier l'horaire de l'école, s'assurer de la confidentialité des examens, etc. La charge de travail qui en résulte serait trop importante et générerait du stress. Le travail de supervision de l'enregistrement informatique des résultats lui donne le sentiment qu'elle est accaparée par une tâche cléricale qui l'éloigne de son métier d'éducatrice et de leader pédagogique.

Au Québec, gérer la pression sur les directions et sur les enseignants

Nous avons précédemment constaté que les directions d'école québécoises contestent le classement des écoles de l'IF, non pas parce qu'elles refusent l'évaluation basée sur les résultats, mais parce que la mise en rang des établissements publics et privés sape leur travail de mobilisation des enseignants autour d'un plan de réussite, et biaise l'évaluation des parents. Le ministère partage ce point de vue et a dénoncé le *Bulletin des écoles*, mais il a mis sur les épaules des directions la responsabilité et la pression de construire à partir des données disponibles, un plan de réussite qui satisfera les exigences des parents, de la commission scolaire et les cibles ministérielles. Cette pression varie selon le type de milieu desservi par l'école, donnant l'impression que certains l'ont plus facile que d'autres : *« Je suis*

chanceux c'est un milieu aisé où les enfants performant bien. Donc je peux le présenter aux parents parce que c'est positif. Dans des quartiers plus difficile, ça devient du négatif qui ne construit pas ».

Les directions sont aussi soucieuses de ne pas transférer cette pression sur les enseignants pour éviter le piège d'enseigner uniquement ce que les examens évaluent : *« Je la sens cette pression, mais d'en mettre trop sur les enseignants, ils vont mettre les résultats que tu veux avoir dans le classement, on n'est pas plus avancés »*. Les enseignants se sentent concernés et affectés par l'obligation de résultats de leurs élèves, notamment lorsqu'ils apprennent que l'un d'eux n'est pas accepté à l'école de son choix. Mais ils refusent de voir les examens de fin de cycle se transformer en dispositifs de reddition de comptes : *« They are not meant to be there for teacher accountability but to show us what part of the program we need to work on »*. Cette éventualité est vivement contestée puisqu'elle signerait l'arrêt de mort de la liberté de l'enseignant de décider de sa méthode de travail en classe.

À Montréal, la combinaison milieu difficile/obligation de résultats engendre parmi les enseignants des problèmes au travail, comme l'absentéisme. Cette pression, émanant peut-être plus de la société en général que des supérieurs immédiats, semble démesurée vu l'étendue des besoins, érodant le dynamisme du corps enseignant. La situation montréalaise est *problématique*, selon une direction : *« Il y a des milieux très difficiles, il y a une pression sociale de performance et de réussite, puis le stress finit par avoir raison de l'enseignant »*. D'où le souci de ne pas la transférer trop brutalement sur les épaules des enseignants : *« Je sens de la pression de partout, ça fait partie de l'évaluation, mais j'en parle aux enseignants dans un esprit qui ne génère pas de pression »*.

Conclusion

On le constate, c'est au Québec, paradoxalement là où s'est moins institutionnalisée une culture locale d'évaluation objective fondée sur la performance, que les effets négatifs de celle-ci sont les plus décriés par les directions d'école. Cela révèle une situation difficile pour les

directions québécoises qui d'une part, reconnaissent la légitimité des dispositifs de reddition de comptes fondée sur des données objectives et sont prêtes à intégrer dans leur tâche la responsabilité de leur bon fonctionnement, mais qui d'autre part, sont mal ou peu outillées pour travailler avec des enseignants méfiants et craintifs, dans un contexte où le *Bulletin des écoles* de l'IF nourrit cette résistance depuis dix ans. Après dix ans de palmarès, il est peut-être trop tard pour en contrer les effets, comme le démontrent des travaux récents (Desjardins, Lessard, & Blais, 2010) sur l'impact du classement au secteur secondaire.

A contrario, tout se passe comme si en Ontario, non seulement le gouvernement mais aussi les différents paliers du système éducatif, les acteurs scolaires et les parents s'étaient approprié une structure et un processus de reddition de comptes davantage fondés sur les indicateurs de performance définis par l'OQRE que ceux de l'IF. Alors que le Québec se comporte comme s'il était incapable de dépasser les attaques idéologiques d'un «think tank» s'évertuant à démontrer la suprématie du secteur privé, et d'arriver à faire fonctionner une structure gouvernementale de reddition de comptes effective.

Au Québec, malgré les critiques qui fusent des syndicats de l'enseignement et de la plupart des acteurs scolaires, le *Bulletin des écoles* continue à se comporter comme s'il était le seul garant de l'information de qualité sur la performance du secteur secondaire. Si l'État récuse la démarche de l'IF, il n'a pas su, comme en Ontario, proposer un outil de nature à soutenir l'émergence d'une culture de l'évaluation fondée sur des données objectives, tant chez les acteurs scolaires que chez les parties prenantes. D'où la difficulté des directions québécoises d'avancer dans ce domaine, prises entre des parents nourris par le classement et des enseignants craintifs et résistants.

Des raisons expliquant une meilleure réception de la reddition de comptes ont été évoquées et trouvent leurs origines dans le contexte politico-historique des deux provinces. D'un côté, l'Ontario, au milieu des années 90, s'est centralisé au plan du curriculum et de l'évaluation des apprentissages, bases de la gestion axée sur les résultats. Une

évolution pour laquelle l'Ordre professionnel des enseignants s'afficha favorable, participant aussi à l'institutionnalisation de l'évaluation du système par l'OQRE, préparant ainsi le « terrain » et ses acteurs. De l'autre, le Québec a plutôt décentralisé les pouvoirs de décision vers les établissements pour ensuite recentraliser la reddition de comptes vers les commissions scolaires, tout en laissant le champ libre à l'Institut Fraser pour classer les écoles. Ce revirement (centralisation) et ce laisser-faire ont répandu auprès des directions le sentiment que quelque chose leur glissait entre les doigts, tant dans la gestion que dans l'évaluation de leur école.

Suivant Harris et Herrington (Harris & Herrington, 2006) qui distinguent les logiques de *market-based* et de *government-based accountability*, il ressort de notre analyse que les deux provinces se situent aux confluent de ces deux mécanismes mais d'une manière différente. Le Québec s'avère plus porté vers le *market-based accountability* de par son attachement à un enseignement privé soutenu par l'État, la place du Bulletin des écoles et de par la difficulté à implanter un dispositif de reddition de comptes basé sur des standards. La reddition de comptes locale auprès des parents basée sur la performance des écoles mises en rang dans les classements de l'IF est effective. La pression qu'elle engendre chez les directions d'écoles est présente dans les écoles publiques « moins performantes » qui doivent scolariser des élèves plus faibles et défavorisés, démoralisant le personnel scolaire plutôt qu'en stimulant le dynamisme, comme le veut la théorie derrière la régulation quasi-marchande. En Ontario, la *government-based accountability* et le dispositif de l'OQRE agissent comme contrepoids à la *market-based accountability*. L'OQRE semble avoir trouvé, après quelques années de rodage, sa légitimité auprès du personnel scolaire et des parents.

Références bibliographiques

- ANDERSON, S., & RODWAY, J. (2009). District Administrator Perspectives on Student Learning in an Era of Standards and Accountability : A Collective Frame Analysis. *Canadian Journal of education/ Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 192-221.
- ANDERSON, S. E., & BEN JAAFAR, S. (2003). *Policy trends in Ontario education, 1990-2003*. Research paper. Toronto: International Centre for Educational Change.
- D'ARRISSO, D., & LESSARD, C. (2009). Vers une convergence « pancanadienne » des politiques éducatives ? Une analyse des agents et des mécanismes à l'œuvre. *Revue Canadienne d'éducation*, 32(1), 1-32.
- DAVIES, S., & QUIRKE, L. (2007). The Impact of Sector on School Organizations: Institutional and Market Logics. *Sociology of Education*, 80 (1), 66-90.
- DESJARDINS, P.-D., LESSARD, C. ET BLAIS, J.-G. (2010). Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec. In Laplante, R. (Éd.), *Il faut voir les choses autrement* Montréal : Institut de recherche en économie contemporaine. 39-56.
- EARL, L., & TORRANCE, N. (2000). Embedding accountability and improvement into large-scale assessment: What difference does it make? *Peabody Journal of Education*, 75(4), 114-141.
- FULLAN, M. (2000). The Return of Large-Scale Reform. *Journal of Educational Change*, 1(1), 5-27.
- HARRIS, D., & HERRINGTON, C. D. (2006). La régulation par les résultats contribue-t-elle à l'amélioration des écoles. Paris: *Améliorer l'école*, PUF.
- LESSARD, C. & LEVASSEUR, L. (2007). L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée ? Montréal. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42 (3), 337-353.
- LESSARD, C., & BRASSARD, A. (2006). La gouvernance de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 2(18), 181-201.

- LESSARD, C. ET DESJARDINS, P.-D. (2009). Les commissions scolaires québécoises: des acteurs stratégiques attentifs à leur environnement. In Pelletier, G. (Dir.). *De la gouvernance en éducation : régulation et encadrement intermédiaire*. De Boeck Collection: Perspectives en éducation et formation. 97-111.
- Ministère de l'éducation, du loisir et des sports du Québec. (2004). *Information et reddition de comptes des établissements scolaires aux parents et à la communauté : suggestions et illustrations* (No. 2004-04-00440). Sainte-Foy: Gouvernement du Québec.
- PELLETIER, G. (2004). La décentralisation du système scolaire québécois, une variation sur un thème majeur. Dans Saint-Pierre, M. et Brunet, L. *De la décentralisation au partenariat*. (pp.151-171) Québec : Presses de l'Université du Québec.

Individual or collective responses to accountability policies

A comparative study of teacher professionalism in Norway and Sweden

Ingrid Helgøy ¹

Anne Dåsvatn Homme²
Université de Bergen,
Norvège

RÉSUMÉ

Cet article propose un examen des relations entre les politiques d'imputabilité et le professionnalisme enseignants dans deux pays européens : la Norvège et la Suède. Les politiques d'imputabilité sont ici approchées en tant qu'elles affectent tant les enseignants engagés localement et individuellement sur leur lieu de travail, que la profession enseignante en tant que collectif participant aux décisions politiques. Après avoir différencié les effets des politiques d'imputabilité sur le professionnalisme enseignant, il est proposé, à travers cette étude comparée des politiques d'imputabilité dans les deux pays, une différenciation entre processus d'individualisation et de collectivisation.

MOTS CLÉS

Politiques d'*accountability*, transparence, professionnalisme, individualisme, collectivisme

ABSTRACT

The aim of this paper is to explore the relation between accountability policies and teacher professionalism in two European countries: Norway and

1 Senior researcher. Centre de recherche : Stein Rokkan Centre for Social Studies, Uni Research.

2 Senior researcher. Centre de recherche : Stein Rokkan Centre for Social Studies, Uni Research.

Sweden. We argue that accountability policies affect both individual teachers in the local workplace and the teaching profession as a whole when participating in policy-making. Thus, in assessing the impact of accountability policies on teachers' professionalism and through the comparative study of the accountability policies in Norway and Sweden, we differentiate between processes of individualization and collectivization.

KEYWORDS

Accountability reforms, transparency, professionalism, teacher individualism, teacher collectivism

Introduction

Although educational research is increasingly concerned with international trends in educational reforms, less attention is given to how reforms affect teacher professionalism (Helgøy and Homme 2007). There is no doubt that different reform trends challenge the professionalism of teachers in both Norway and Sweden. On the one hand, teachers are exposed to a new set of responsibilities but, on the other hand, they are given a certain degree of autonomy to organize their work.

Norway and Sweden are characterized as social democratic welfare states (Esping-Andersen 1990, 2002) with similar political economies that structure the interplay of government, labour, professions, employers and trade associations (Wilensky 2002). This might lead us to expect similarities in their education policies as well. However, a comparison of education policies in Norway and Sweden concluded that the two countries diverge more today than they did two decades ago (Helgøy and Homme 2006). Because of Norway's economic stability, there has been no urgent need to restructure the public sector or institute educational reforms. Norway has decentralized the responsibility for public education in an incremental way and, to a limited degree, implemented market mechanisms in education. In Sweden, high debt and a deep recession in the early 1990s were followed by fiscal austerity and restructuring of several welfare state programmes. The break with centralized policies was important in

restructuring the education system because it devolved responsibility to the local level in addition to implementing market mechanisms in education. This paper compares the school-level educational practices in Norway and Sweden relative to their respective national contexts. Our main concern is to elaborate on the relationships between accountability and transparency reforms and teacher professionalism. We argue that reforms affect individual teachers in the local workplace as well as teachers as a group and their influence on policy-making.

Educational reforms in Norway and Sweden

In *Norway*, the Block Grant Act of 1986 radically changed the public service financial system from state-determined allocation of funds to municipally decided priorities. Following the 1992 Local Government Act, local authorities and school leaders were given greater responsibility for providing education and assuring its quality. Increased autonomy at the school level has since encompassed the budgeting, recruitment and the organization of education and professional development. The 1997 Education Reform and 1999 Education Act changed the status of the National Curriculum from recommendations to formal regulations. The Independent School Act of 2003 appears to have made it easier to establish private schools. A royal decree changed teachers' negotiating rights in 2004, and the municipalities now have full responsibility for employment in their schools (Ministry of Education and Research 2003). The new legislation has also changed the strongly regulated wage system in Norway towards a performance-based pay system. In 2004, national testing at three stages in primary and lower secondary school was introduced. The 1997 curriculum was replaced in 2006 by a goal-oriented curriculum.

In *Sweden*, Proposition 1990/91:18 turned the funding system for local government into a sector-based grant system. Since 1990, municipalities have been teachers' employers, organizers of school activities and responsible for allocating resources to schools. The 1992 Independent School Act gave parents the freedom to choose between

public and independent schools. The 1994 National Curriculum was goal oriented, lending support to the decentralization of responsibilities for education. National testing was introduced in 1997 and national inspections were introduced in 1998. The inspections concentrated on quality in education, and in 2003 inspection activities were intensified. Sweden introduced mandatory individual student development plans in 2006. These are contracts that obligate teachers, pupils and parents. In Norway, such plans are used when pupils have defined special needs. Table 1 summarizes the main reforms.

Main education reforms 1986 ->	Norway	Sweden
From earmarked to block grant funding	1986	1990–91
Decentralization to local government – school organizational issues	1992	1989–90
Decentralization of negotiation responsibilities from state to municipalities	2004	1990–91
National curriculum	1997 Content and method oriented (2006 goal oriented)	1994 Goal oriented
National tests introduced (obligatory)	2004	1997
National inspections introduced	–	1998 Systematically from 2003
Independent	2003	1992

School Act	(Funded by the state and school fee) (restricted in 2005)	(Funded by the municipalities)
Open enrolment	Preliminary introduction in some municipalities since 2003	1992
Mandatory individual student development plan	–	2006

Table 1. Education reforms in Norway and Sweden

The key concepts : Professionalism, Transparency and Accountability

A traditional understanding of the teaching profession is closely connected to the outcomes of formal higher education, a code of ethics, certification and practice autonomy. To legitimate their control, professions adopt values that have general cultural legitimacy (Abbott 1988). Abbott argues that changes in professional relations must be explored through studies in the workplace. Professions claim jurisdiction by seeking approval for how they define and carry out their responsibilities. As traditionally understood, the teaching profession grants teachers extensive autonomy in the classroom. This aspect of teacher professionalism derives from societal recognition of the knowledge and status of teachers as a group. Thus, there has traditionally been a strong connection between the autonomy of the individual teacher and teacher status legitimated at the collective, societal level. This understanding of teacher professionalism is currently being challenged.

As a result of public sector reforms, accountability and transparency processes seem to have changed the conditions for professional legitimacy. By accountability, we refer to the requirement that teachers demonstrate responsible actions to some external constituencies. Teachers are accountable to a large number of sources,

including parents, contractors and local authorities, and they must adhere to national guidelines. This implies that trust has dissolved and public dependence on professional, authoritative judgement has been replaced by trust in mechanisms of explicit, transparent and systematic public accountability that are designed to secure the standardization and quality of professional practice. The relevance of professional work has to be made continually visible and translated into a generic form understandable to the management and the public (Ranson 2003, Brennan et al. 2006).

Transparency describes policies “that are easily understood, where information about the policy is available, where accountability is clear and where citizens know what role they play in the implementation of the policy” (Finkelstein 2000, p. 1). In both Norway and Sweden there has been a change in policy-making (Hudson 2007), shifting from emphasizing input regulations (legislation, organization and funding) to accountability tools such as systems of evaluation and accounting reports (Helgøy and Homme 2006). This indicates a struggle for openness that can not only facilitate knowledge transfer and enhance the quality of education but also ensure its efficiency. Demands for transparency can be seen to threaten professionalism if external criteria for practice and performance replace the existing criteria of the profession. On the other hand, the professions might use demands for openness as an opportunity to demonstrate the value and quality of their work (Blomgren 2007).

To analyse how teacher professionalism is being challenged in Sweden and Norway, we discuss our findings with respect to two ideal types of professionalism: traditional professionalism and new professionalism. By *traditional professionalism*, we mean professional practice that relies on formal education, formal occupational status, monopoly and licensing. This implies a collective teachers’ identity as a profession, including a common code of ethics, formal teacher education and wages defined by formal qualifications. According to Musselin (2006), there is currently a drift in academic work from qualifications related to specific degrees and credentials to competencies that are linked to the individual. This underlines the decreased significance of formal education and points to a new type of

professionalism. In defining *new professionalism*, we rely on Svensson (2006), who claims that professional competence is becoming “more personal, implicit, individual and connected with the contexts of positions, tasks and actual performance” (p. 580). Professional identity is not necessarily related to formal education and a code of ethics. Rather, new professionalism is related to the parallel trend of increased individual accountability. These two versions of professionalism have different views of responsibility. According to traditional professionalism, the responsibility for public education lies at the collective level, whereas new professionalism holds individual teachers responsible for education.

According to new professionalism, an individual teacher’s responsibilities extend beyond the classroom arena. Teachers are accountable to the individual student, the parents and the school management. To a large extent, the practice of teaching is based on personal competencies and is defined by formal, negotiated agreements between individual teachers and different actors. According to traditional professionalism, an individual teacher’s main responsibility is teaching in the classroom. Teachers are not held individually accountable to the students, their parents or the school management. The practice of teaching is based largely on formal qualifications defined by a national curriculum. Teachers may strategically act *individually* or *collectively* in the classroom, in relation to parents or wage negotiations and in decision making at the school level or at the national policy-making level.

Methodology

The paper reports the results of an analysis of official documents, policy texts and an interview inquiry. To explore and compare teacher professionalism in Norway and Sweden, we conducted a comparative interview study at the teacher level in both countries. Both Norway and Sweden have decentralized school governance to the local level, which implies that we can expect local variations in school governance (Arnesen and Lundahl 2006). Given the expected variations in school governance and teacher autonomy, we designed

our interview inquiry by choosing informants from the two countries based on a set of common indicators: teachers and heads working at inner city schools in two of the larger cities in each country (capitals excluded). We interviewed approximately 70 teachers and heads at seven schools over a one-year period from spring 2005 to spring 2006. To ensure representativeness, the teachers interviewed at each school had different qualifications and experiences. Based on the transcribed interviews, we systematically compared teachers' experiences of educational reforms in the four cities. For the purpose of this comparative analysis, we constructed three main indicators of teachers' professional autonomy based on Abbott's (1988) concept of professional and jurisdictional claims and Svensson's (2006) concept of new professionalism. The three indicators are (1) control of tasks and criteria for teacher performance, (2) intra-organizational relations and (3) teachers' external relations. Control of tasks refers to the degree of self-determination teachers have in their choice of teaching methods and syllabuses. The criteria for teacher performance refer to the extent to which teachers influence evaluations and indicators for teacher wages. Intra-organizational relations refer to relations among teachers and relations between the teachers and the school leaders. External relations embrace the teachers' relations to the unions, employers, parents and the local and central governments.

We have organized our discussion along two opposite dimensions: teacher individualism and teacher collectivism. The intention is to explore how teachers act, individually or collectively, according to the three indicators mentioned above. There are several challenges in exploring national patterns of teacher professionalism based on analyses of individual experiences. As shown above (Table 1), most of the reforms discussed in this article were implemented earlier in Sweden than in Norway. Therefore, it is possible that the language of the reforms is more widely used and accepted by the Swedish teachers than by the Norwegian teachers (cf. Møller 2006). Despite expected intranational variations, the analysis indicates a distinct national difference between Swedish and Norwegian teaching professionals.

Teacher individualism and collectivism in Norway and Sweden

The dimension of individualism

The empirical analysis identified several differences between Norway and Sweden on the dimension of individualism. First, Swedish teachers, who were implementing a less decisive national curriculum than their Norwegian counterparts, were supposed to individually interpret education aims, develop local syllabuses and determine which teaching methods to use to achieve the stated aims. In addition, the teachers were responsible for formulating an individual education plan for each student.

Second, Swedish teachers accepted the introduction of a strong and consistent regime of transparency that produced measurable outcomes that could be compared with national educational objectives. Sweden has introduced national tests and a national system for school inspections, and school performance assessments are published. The teachers knew they were being held accountable for achieving educational goals, not the teaching methods they used. A demand for planning and documenting teaching activities adapted to the individual pupils justified teacher autonomy in the classroom and increased the teachers' individual responsibilities in the Swedish schools. Free choice of school and an increasing independent school sector might increase the marketization effects of publishing performances. We found that, although the inspections included classroom observations, teachers did not see the inspections as threatening their professional practice. The teachers' relationship with the school management indicated that they were very supportive of their heads and vice versa—the heads seemed to support their teaching staff. Teachers seemed to accept that their heads were required to follow directions from the local government. As a consequence of changes in responsibilities for heads, their leadership had been considerably more visible and explicitly expressed in the last decade. Accordingly, the teachers found that the head acted as an important link in a goal-oriented chain of directions.

Third, the Swedish teachers reported only limited collaboration on subject matters and teaching methods. The day to day collaboration in teacher work teams concentrated on how to cope with pupils' social problems in school. Teachers persisted with the traditional individual classroom teaching, individually deciding which methods to use. Teams were directed to collaborate on issues that the school leadership found crucial according to the management model, such as specifying an individual school's educational goals, cost cutting and timetables.

Fourth, the individual pay system in Sweden is encouraging a new form of individualism. Teachers' views about merit-based pay as a motivation to do a good job is an additional indicator of individualization. The teachers knew what they had to do to receive higher pay, and they even asked for additional ways for heads to reward teachers who worked hard. They felt that the reward criteria were well known and related to the amount of work pressure, task performance, personal engagement and enthusiasm each teacher displayed. These criteria point to the importance of individual competence as a means of achieving improved working conditions, including better pay.

The findings from Sweden indicate the emergence of a new form of teacher individualism. There is a shift from individual teaching by interaction with classes to individual-based teaching that requires formulating aims for each student. Students are given considerable responsibility for their own learning. The relationship between the teacher and students/parents has been *formalized* by the introduction of contracts specifying the obligations and individual rights of teachers, students and parents. In line with the goal-oriented contracts, the teachers were strongly expected to direct their teaching to assure that students achieved the goals agreed upon in their individual development plans.

The indicators and processes of individualism our Swedish teacher and head informants stressed in the interviews are consistent with the new form of professionalism that emphasizes individual, actual performance (cf. Englund 1993). The Swedish teachers saw themselves

as individual teachers who largely worked individually and were evaluated based on their individual performance.

Considering that accountability is a key element in new professionalism, at first sight the observations from Norway are contrary to those from Sweden. First, the Norwegian teachers were largely protected against external criticism and avoided individual accountability, which supported teacher autonomy in the classroom. The 1997 curriculum reform was mandatory and prescribed both content and teaching methods. Until 2004, teacher wage negotiations were centralized and the teachers negotiated with the state. Devolving wage negotiations to the municipal level implied an increased opportunity for individualized pay. One effect of the Norwegian standardized input regulations and the centralized wage negotiations was that the central government was held accountable, not the teachers. Although both syllabuses and teaching methods were out of the teachers' hands, the teachers regarded the content of the 1997 curriculum as supportive of their professionalism. In accordance with the curriculum, the teachers' professional role was changed towards monitoring and management, whereas their active engagement within the subject matter was increasingly diminished (Carlgren et al. 2006). The trend toward more actively occupying students with individual seat work (Klette et al. 2004) indicated a changed but not necessarily non-professional teacher role. Rather, the teachers regarded the national curriculum as a demand for professionalism. Thus, the general impression was that the teachers used the document to demonstrate their professional knowledge and professional identity. However, the strong input regulations in Norway, represented by the mandatory and detailed curriculum (including teaching methods), limited the individual autonomy of the teacher. Our findings indicate that the teachers changed their way of teaching in line with the curriculum demands and recommendations.

Second, the lack of individual accountability in Norway produced certain conditions for teachers' external relations. The main external actor individual teachers interact with is their students' parents. Parents had been given stronger rights concerning the individual education of their children, and this forced teachers to be conscious of

their teaching to make sure that they did not violate their students' rights. Parents were increasingly viewed as customers whose experiences could be used to correct teacher performance. A representative impression among teachers and heads was that parents expected too much from the school. At the same time, the teachers gave the impression that parents did not engage sufficiently in their children's learning. However, the heads reported that parents' satisfaction was an important source of information in assessing their teachers' performance.

Third, teachers' responses to the decentralization of negotiations on wages and working time conditions from the state to the municipalities in 2003 suggest resistance to individualism. The teachers expressed mistrust toward the municipalities as employers. They feared several negative consequences, including increased wage differentiation, decreased income, more regulated working time and increased teaching hours. Although individual pay has been introduced to a limited degree in Norway since 2004, there is a lack of teacher acceptance. Teachers were involved in the process of developing the criteria for individual pay, and their strategy was to concentrate on rewarding teacher functions more than individual performances.

The teacher unions opposed national testing and the publication of the results. Thus, the implementation of national tests in Norway in 2004, as well as the loss of centralized negotiations, indicates that the teachers lost some influence in defining educational policy and quality assessment criteria. Consequently, the teachers' working conditions and professional discretion have been limited. Furthermore, teaching methods were individualized and individual student rights were strengthened, which points towards new professionalism. Nevertheless, the relationship between teachers and students is not as strongly regulated by individual contracts in Norway as it is in Sweden. Hence, the Norwegian case includes characteristics of both new and traditional professionalism.

This discussion has identified several findings that point to teacher individualism and new professionalism in Sweden. In the Norwegian

case, the findings of teacher individualism are not so obvious but there is evidence of change in the national education policies that may promote individualization.

The dimension of collectivism

In addition to differences in individualism between the Norwegian and Swedish teachers, our analysis demonstrates differences in teacher collectivism. Our findings indicate that teaching in *Norway* is largely characterized by collectivism. First, Norwegian teachers actively defended what was perceived as threatening collective democratic professional values. The Norwegian teachers displayed a strong professional identity when they talked about implementing the curriculum. The overall finding was that the curriculum is a professional standard worth striving for and that it made their professional competence visible to the society. The content of the curriculum worked to support their professionalism.

Second, in Norway, as in Sweden, teachers were ordered to organize and collaborate in work teams. In addition to administrative tasks, the intention was that teachers should collaborate on thematically organized project work teaching. The traditional way of teaching—one teacher, one class, in one classroom—was more or less abandoned in the Norwegian schools. Teachers working in teams found that collaborative teaching challenged them in a positive way and that it strengthened the teaching staff and their collective identity.

Third, evidence for collectivism was found in the relationship between teachers and heads, which was characterized by “the invisible contract”: if you do your job, I’ll do mine (Berg 1999). The traditional democratic processes of decision making in school were still strong. Heads were often involved in maintaining quality and establishing routines for following up with inexperienced teachers or those who experienced problems in their teaching (Møller 2006). Together with the increased collaboration in working teams, the heads’ routines for following up teachers could encourage the teachers to act as a collective professional group. However, the greater

involvement of heads in their teachers' work suggests a change in their relationship toward a more management-oriented leadership, which might lead to increased teacher individualism in the workplace.

Fourth, an indicator of collectivism is that teachers in Norway opposed the emerging transparency and accountability policies, which they interpreted as a breach of trust and as degrading their professional status. National testing is in place in Norway but, so far, there is no system of national inspections for monitoring teaching. Most teachers did not welcome the introduction of measuring pupils' knowledge/skills by national, standardized tests. At the 2006 national congress of the largest and most important teacher's union, *Utdanningsforbundet*, a main theme was "the fight against the monitoring of schools". The union leader warned against the narrowing, technical and instrumentalist view expressed by politicians and bureaucrats, which was threatening the key value of the teacher's union movement, solidarity³. This value of solidarity can be seen in the Norwegian teachers' view of the pay policy. Local agreements and performance pay were not accepted. This is still one of the main issues of the national teacher's union. This means that the Norwegian teachers were strongly against a policy that individualized their responsibilities through, for example, the introduction of performance pay. Norwegian teachers seemed to have formed a broad front against the processes of individualization. When speaking about their work they referred to "we" or "the profession" when responding to questions about national education policies and issues concerning their own school.

Altogether, Norwegian teachers still seemed to manage to support a national education policy in line with traditional professionalism. Compared with their earlier loyalty toward national policy, the Norwegian teachers showed an increased criticism of national educational reforms. The teachers expressed discontent with the conservative coalition Government (2001–2005) because of the reform content and the way the reforms were carried out. The Government continued the Norwegian tradition of teachers participating in policy-

³ See <http://www.utdanning.ws>

making but, according to the teachers, their policy suggestions were not approved. On the other hand, accountability policies have been implemented to a lesser degree in Norway relative to other countries. National testing was introduced, but not without teacher protests, groups of pupils boycotting and a public debate. In 2005 the tests were withdrawn by the new coalition government (Labour Party, Socialist Left Party and Centre Party), which modified the tests in accordance with an expert evaluation report. Hence, teachers have managed to modify the national tests and have to a great extent influenced the criteria for level performance pay.

Although we have characterized the *Swedish* teachers as individualized, the interview material gave examples of teacher collectivism in Sweden as well. First, Swedish teachers' attitudes towards national education policies and national standards were rather positive, whereas decentralization was partly criticized. Instead of being critical towards transparency processes in schools, teachers asked for more state involvement in education to compensate for the consequences of decentralization. National testing and inspections were viewed as important and necessary to establish national standards. The teachers were critical of some issues related to the local government as their employer. Many teachers were concerned about the increased workload they had experienced since decentralization, such as developing the employers' educational goals and reporting on goal attainment.

Second, considering that professions per se are supposed to include a collective dimension, our study indicates that the collective teacher dimension is changing. Collective strategies have changed because of additional tasks and responsibilities (cf. Lundahl 2006). This challenged the Swedish teachers' collective strategies because they might be less able to rely on a common knowledge base and identity. New and expanding tasks demanded new skills and a change of focus. Although Swedish teachers avoided the Norwegian teachers' practice of using the work team as an arena for collaborative teaching, they rarely had a common voice about teachers' professional issues. However, we observed some behaviours that can be seen as collective strategies to protect teachers from being individually responsible. One

example was a so-called “Expectation Document” (in Swedish: “förväntans document”), which was formulated on behalf of the school by the teachers and expressed what the school would expect from the pupils and their parents and vice versa. This can be seen as a reintroduction of a collective level limiting individual accountability. Although such a strategy might empower teachers on a day-to-day basis, this new form of collectivism does not necessarily empower the teaching profession and its influence on policy-making at the national level.

Our discussion leads to the conclusion that the Swedish teachers’ identities have been changed by the demands of individualism. In general, the Swedish teachers seem to have adjusted to the rhetoric of transparency and individual performance. The Norwegian teachers are characterized by both traditional and new forms of professionalism. They have accepted input regulations, such as the detailed and mandatory curriculum, but they have resisted accountability and transparency reforms and have protested against attempts to introduce inspections and performance measuring reforms. Their strong resistance seems to have strengthened the traditional form of collectivism by revitalizing the core professional values, such as professional knowledge, ethics and identity.

Conclusion

The discussion of our main findings shows how teachers’ professionalism is expressed by teachers in local workplaces in Norway and Sweden. In elaborating the relationship between accountability, transparency reforms and teacher professionalism, we must introduce an analytical concept capable of linking subjective experiences of professional practice to characteristics of the profession and to reforms. We have used the concept of *new professionalism* to understand different forms of teacher practices. On the one hand, the concept of new professionalism implies increased individual classroom autonomy. On the other hand, because of increased individual responsibilities, individual teachers are more dependent on locally based external relations, limiting their individual autonomy.

To protect individual autonomy, the teachers used individual strategies and collective strategies in the workplace. Because we regard teacher professionalism as embracing both individual and collective levels, we asked if the adaptation to new professionalism in Sweden affected the relationship between the teaching profession and education policies. There is not, necessarily, a correspondence between the individual and collective levels of professionalism. Although the Swedish teachers experience a high degree of individual autonomy, their influence on national policy processes seems relatively weak. This leads to the assumption that transparency and accountability reforms reduce the influence of the teaching profession at the national policy-making level, even if teachers report individual professional autonomy at the local level.

Our analysis indicates that Norwegian teachers were characterized by *traditional professionalism*. The strong input regulations in Norway limited individual teacher autonomy. Even with weakened individual autonomy, teachers still managed to set the conditions for national education policy-making. This means that teachers were influential at the collective level. Moreover, our findings indicate that national standards and control in education were accepted as tools for securing professional knowledge and status. In answering the question of how education reforms and teacher professionalism are connected, the most obvious finding is that reforms redefine limits for teacher professionalization. This in turn points to the individual, the workplace and the local levels or the central decision-making level. However, how teachers respond to the reforms and how the reforms affect the teaching profession depend (within the present limitations) on the characteristics of the teaching profession and the teachers' professionalism. Analysing different arenas and levels of teacher professionalism provides the foundation for linking teacher strategies and subjective experiences to professional status and authority, which is essential to further analyses of the teaching profession.

Références bibliographiques

- ABBOT, A. (1988). *The System of Professions*. Chicago : The University of Chicago Press
- ARNESEN, A-L, & LUNDAHL, L. (2006). Still Social and Democratic ? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 3, 285-300.
- BERG, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo : adNotam Gyldendal.
- BLOMGREN, M. (2007). The drive for transparency : organizational field transformations in Swedish healthcare. *Public Administration*, 85, 1, 67-82.
- BRENNAN, J., LOCKE, W., & NAIDOO, R. (2006). *The Changing Academic Profession in the United Kingdom*. Paper presented at the Unesco meeting, Kassel, September 2006
- CARLGREN, I., KLETTE, K., MYRDAL, S., SCHNACK, K., & SIMOLA, H. (2006). Changes in Nordic Teaching Practices: From individualised teaching to the teaching of individuals, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 3, 301-326.
- ENGLUND, T. (1993). *Utbildning som "public good" eller "private good" ?* Uppsala : Pedagogisk Institutionen, Uppsala Universitet.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge : Polity Press.
- ESPING-ANDERSEN, G. (2002). *Why we need a New Welfare State*. New York : Oxford University Press.
- FINKELSTEIN, N.D. (Ed.) (2000). *Transparency in Public Policy : Great Britain and the United States*. Basingstoke : Macmillan.
- HELGØY, I., & HOMME, A. (2006). Policy tools and institutional change. Comparing education policies in Norway, Sweden and England, *Journal of Public Policy* 26, 2, 141-165.
- HELGØY, I., & HOMME, A. (2007). Towards a new professionalism in school? A comparative study on teacher autonomy in Norway and Sweden, *European Educational Research Journal*, 6, 3, 232-249.

- HUDSON, C. (2007). Governing the governance of education – the state strikes back ? *European Educational Research Journal*, 6, 3, 266-282.
- KLETTE, K. (ed). (2004). *Fag og arbeidsmåter i endring ? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Oslo : Universitetsforlaget.
- LUNDAHL, L. (2006). Education Politics and Teachers: Sweden and some comparisons with Great Britain, *Hitotsubashi Journal of Social Studies* 38, 63-78.
- Ministry of education and research (2003). 'Forhandlingsansvaret for lærerne over til kommunene' *Press release* No. 014-03.
- MUSSELIN, C. (2006). *What we already know about the academic profession, what we still do not know, and what we would like to know*. Paper written for the second meeting on The future of public universities, organized by the SSRC, New York, May 2006.
- MØLLER, J. (2006). Old metaphors, new meanings: being a woman principal. In Sugrue, C. (Ed) *Passionate Principalship. Learning from the life histories of school leaders*. London : RoutledgeFalmer.
- RANSON, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance, *Journal of Education Policy*, 18, 5, 459-480.
- SVENSSON, L. (2006). New Professionalism, Trust and Competence, *Current Sociology*, 54, 4, 579-593.
- WILENSKY, H.L. (2002). *Rich Democracies. Political Economy, Public Policy and Performance*. Berkeley, Los Angeles, London : University of California Press.

Accountability et confiance dans l'institution scolaire

Christian Maroy ¹

Université catholique de Louvain,
Belgique

RÉSUMÉ

Dans quelle mesure la montée de la reddition de comptes et de l'évaluation en éducation est-elle significative d'un déclin de la confiance de l'Etat, des administrateurs scolaires et des usagers dans la capacité des organisations scolaires à remplir correctement leurs missions ? N'est-elle pas également symptomatique d'une perte de confiance à l'égard des enseignants et de leur professionnalisme ? Nous traiterons ces questions en proposant une réflexion à partir des théories de la confiance en sciences sociales. Nous distinguerons en particulier les théories qui s'interrogent sur les conditions de confiance dans les transactions économiques et celles qui raisonnent la confiance « politique » dans les institutions. Nous argumentons que les dispositifs d'*accountability* tendent surtout à réduire l'incertitude des clients/managers quant aux risques d'opportunisme et d'opacité des opérateurs scolaires. Il s'agit de favoriser la bonne marche « du marché » ou de « l'organisation productive » scolaire, au risque d'une perte d'autonomie professionnelle des enseignants et sans pour autant que l'Ecole ne redevienne une institution politique «digne de confiance ».

MOTS CLÉS

Régulation, gouvernance, confiance, professionnalisme enseignant, institution scolaire, accountability

ABSTRACT

Is the rise of accountability, external testing and evaluation in education related with a loss of trust from the State, school administrators and users towards schools organisations ? Does it mean a doubt about their capacity to achieve their goals and missions ? Is it a symptom of a loss of trust in the teachers professionalism ? We deal with these questions, on the base of theories of social trust. We distinguish on one hand the theories which focus on trust within economic transactions and on the other, the ones

1 Université de Montréal (CRIFPE) & Université catholique de Louvain (GIRSEF)

problematizing political trust of citizens towards institutions. We argue that accountability institutional arrangements aim to reduce customers or managers uncertainty about opportunism from professionals and school quality opacity. What is in stake is to facilitate the functioning of the « school market » or of the « school production system », with a risk of a loss of professional autonomy for teachers. These accountability arrangements do not guarantee that Schools become again a trustworthy political institution.

KEYWORDS

Regulation, governance, trust, teacher professionalism, accountability, institution

En éducation, l'*accountability* tend à être synonyme de nouvelles formes de régulation basées sur les résultats, qui tendent à se substituer ou à se superposer aux régulations bureaucratiques-professionnelles prévalant jusqu'ici (Maroy, 2006, 2008). Elles impliquent d'un côté des dispositifs d'évaluation des performances des établissements scolaires, référés à certains objectifs curriculaires de référence, de l'autre des mécanismes de sanction positive et/ou négative, supposés favoriser des processus d'ajustement et de correction des fonctionnements des établissements en vue d'améliorer leurs résultats.

Ces nouvelles formes de régulation méritent d'être mises en relation avec le thème de la confiance. Dans quelle mesure la montée de l'*accountability* et du *testing* en éducation est-elle synonyme d'un déclin de la confiance de l'État, des administrateurs scolaires et des usagers de l'école dans la capacité des organisations scolaires à remplir correctement leurs missions ? En particulier, n'est-elle pas symptomatique d'une perte de confiance à l'égard des enseignants, de leur professionnalisme et de leur engagement dans leur fonction ? Simultanément, les nouveaux dispositifs d'*accountability* ne contribuent-ils pas à transformer l'institution politique de l'école en une organisation productive, alors même que la notion d'*accountability* s'origine au départ dans un registre institutionnel et politique ?

A la lumière de plusieurs théories de la confiance, notre propos est de montrer qu'en éducation, les nouvelles formes d'*accountability* tendent surtout à mettre en place des dispositifs de confiance visant à réduire les risques pour les usagers et les managers dans leurs transactions avec les professionnels de l'éducation. Il s'agit surtout de réduire l'incertitude et l'opacité sur la qualité du bien éducatif délivrée par les enseignants. Les politiques d'*accountability* mettent en place des dispositifs de confiance, marqués par la théorie économique, fondés sur une conception stratégique et intéressée de l'acteur, qui visent surtout à renforcer l'intérêt des enseignants à être fiables par rapport aux attentes des managers scolaires ou des usagers. Par contre, elles ne contribuent pas à renforcer les conditions de la reconstruction d'une confiance politique dans l'institution scolaire, qui supposerait de clarifier les orientations normatives clés de l'école et leur respect, réflexif et contextualisé, par les agents de l'institution scolaire. De surcroît, et à rebours de leurs finalités proclamées, les politiques d'*accountability* et les dispositifs de régulation qu'elles mettent en place pourraient contribuer à déforer encore davantage les bases du professionnalisme enseignant, à déstabiliser les conditions institutionnelles et relationnelles de leur engagement normatif en référence aux finalités de l'école. Or justement, cette réaffirmation de principes et d'une normativité propres à l'institution scolaire et la mise en place de dispositifs permettant au citoyen de pouvoir avoir confiance dans la plausibilité de leur mise en œuvre pratique sont justement cruciaux pour re-construire une confiance politique de tous dans l'institution scolaire. En bref, nous argumentons l'hypothèse que les dispositifs d'*accountability* tendent surtout à réduire l'incertitude et l'opacité pour les clients ou les managers, en vue de favoriser la bonne marche du marché ou de l'organisation productive scolaire, mais au risque d'une perte d'autonomie professionnelle des enseignants, et sans pour autant que l'École ne redevienne une institution politique digne de confiance.

Nous commencerons par présenter le caractère polysémique de la notion d'*accountability*, en montrant qu'elle tend à changer de sens quand elle est transposée du champ politique au champ de l'éducation. Nous présenterons ensuite une courte synthèse des limites et problèmes suscités par les nouvelles formes d'*accountability*,

qui recourre à des nouveaux instruments de régulation basés sur les connaissances. Nous développerons alors quelques idées clés des théories de la confiance en sciences sociales. Nous distinguerons en particulier les réflexions théoriques qui s'interrogent sur les conditions de confiance dans les transactions économiques et d'autres qui raisonnent la confiance politique des citoyens dans les institutions. Dans une dernière partie, nous discuterons les effets potentiels, directs et indirects, de la mise en place d'outils d'évaluation sur la confiance à l'égard des enseignants et de l'école, mais aussi sur la confiance et l'engagement des enseignants à l'égard du système scolaire ou des établissements qui les emploient.

L'*accountability*, une notion nomade et polysémique

La notion d'*accountability*, traduite de façon diverse par les notions de « responsabilisation », « d'imputation », de « reddition de comptes », a des sens variables selon les contextes sociaux ou discursifs dans lesquels elle s'inscrit. Selon l'encyclopédie Wikipedia « *accountability is a concept in ethics and governance with several meanings. It is often used synonymously with such concepts as responsibility, answerability, blameworthiness, liability and other terms associated with the expectation of account-giving* »². Ainsi, en sciences politiques, elle désigne la responsabilité politique des élus et des gouvernements face à leurs électeurs, qui doivent rendre compte de leur action politique et sont susceptibles de ne pas être réélus. Par ailleurs, les administrations publiques (leurs dirigeants et indirectement leurs agents) doivent rendre compte devant les entités législatives élues. La traduction française de la notion par le terme de responsabilité signale d'ailleurs d'emblée que cette notion a une connotation morale ou éthique en ce sens que le contrôle exercé (par les électeurs) est accepté par son objet (l'élu), au nom des principes de la souveraineté démocratique.

² Article « Accountability », Wikipedia The free encyclopedia, <http://en.wikipedia.org/wiki/Accountability>, (page consultée le 13 janvier 2010, p 1.)

Cette conception traditionnelle de la responsabilité politique a évolué. Avec le développement des nouvelles formes de gouvernance publique promues par le *New Public Management* (par ex. le développement de partenariats « privé-public »), de nouvelles formes de reddition de comptes sont apparues, notamment à l'endroit des opérateurs privés associés aux fonctions publiques (Pollit & Bouckart, 2000). Ainsi la promotion du *benchmarking*, des *best practices* sont considérées comme de nouvelles formes de régulation permettant d'améliorer la reddition de comptes des agents privés d'un secteur d'activités financé par les pouvoirs publics, reddition de compte dont les destinataires sont les usagers/citoyens. La mise en place de mécanismes de choix des usagers entre divers prestataires de services ou le développement de dispositifs d'information forçant une transparence sur les pratiques des organisations prestataires (par ex. sur la localisation du dépôt de déchets toxiques) sont également considérés comme de nouveaux dispositifs de responsabilisation de prestataires privés, produisant des biens publics ou semi-publics (Ingram & Schneider, 2006, p. 182).

En éducation, la notion d'*accountability* a surtout été utilisée dans la littérature américaine et se diffuse à présent dans l'univers linguistique francophone. Harris & Herrington (2006) distinguent ainsi une *market based accountability* et une *government based accountability*. La première fait référence aux dispositifs de promotion du choix de l'école par les usagers (par des vouchers notamment) qui incitent les écoles à prendre en compte les demandes des clients de l'école et soumet les établissements scolaires à une forme de compétition. Il y a donc ici une forme de « responsabilisation » des écoles face à leurs clients, qui passe par la mise en place d'une forme de quasi-marché (Maroy, 2006). Par ailleurs, un système d'*accountability* gouvernemental en éducation a quatre composantes : « des standards (ce que les élèves doivent apprendre) ; une évaluation, habituellement par un organisme tiers ; un compte-rendu public des résultats de cette évaluation et de ce qui a pu les causer ; des conséquences pour l'école, négatives ou positives » (Harris & Herrington 2006, p. 203). Patricia Broadfoot (2000) considère l'*accountability* de manière assez similaire comme un processus en deux étapes. D'abord « il s'agit de l'identification et de la mesure des

performances du système éducatif par rapport à des objectifs préalablement fixés. Deuxièmement, il s'agit d'une réponse apportée par des institutions éducatives, grâce à des mécanismes de contrôle destinés à repérer tout écart entre les objectifs et les résultats » (p. 44). En éducation, la notion d'*accountability* tend donc à devenir pratiquement synonyme de dispositifs d'évaluation externe (des acquis d'élèves ou des pratiques éducatives des établissements) assorti d'enjeux plus ou moins forts et contraignants pour les équipes éducatives et les établissements scolaires.

Cette définition de la notion d'*accountability* en éducation est d'ailleurs étroitement liée à l'évolution des modes de gouvernance de l'éducation aux États-Unis. Comme le rapporte Carnoy & Loebb (2002), la responsabilité des écoles publiques américaines s'exerçait traditionnellement par la reddition de comptes des administrateurs des écoles aux *school boards* et aux responsables politiques des districts scolaires. La reddition de comptes se faisait en référence à des principes légaux ou normatifs, dont on vérifiait l'application dans la lettre ou l'esprit. Or, s'est développé dans les années 80 une *new accountability* de la part des écoles, qui doivent à présent rendre des comptes aux États, sur base d'une évaluation des résultats de leurs élèves. Carnoy et Loebb insistent sur le fait que cette évaluation va de pair, d'une part, avec la mise en place de standards à atteindre par rapport auxquels les curriculums enseignés doivent être alignés, et d'autre part avec la nécessité de développer les « capacités collectives et individuelles » des équipes éducatives pour arriver à atteindre les standards.

En Europe également, des politiques de régulation basées sur les résultats se sont développées au cours des années 90/2000 (Mons, 2007 ; Mons & Pons, 2006). Ces dispositifs de régulation sont basés sur la conviction que les processus d'enseignement/d'apprentissage peuvent être maîtrisés cognitivement et politiquement. On peut connaître par la science et/ou l'expérience pratique les manières d'enseigner les plus efficaces, la bonne façon de transformer certains inputs de l'organisation (à savoir les élèves et leurs acquisitions cognitives, leurs compétences sociales ou leur ethos de départ) dans des outputs variés, dépendant des objectifs d'apprentissage qu'on se

donne. En d'autres mots, la régulation par les résultats est fondée sur la croyance qu'on peut rationnellement maîtriser l'efficacité éducative, la « technologie » des organisations scolaires à l'instar des organisations industrielles (voir Maroy, 2009).

Dans ces conditions, l'*accountability* en éducation consiste en la mise en place d'instruments de régulation basés sur les connaissances qui vont permettre d'évaluer les résultats, les outputs des organisations (par le *testing* de certaines acquisitions cognitives ou compétences sociales ou émotionnelles), ou d'assurer un contrôle sur les processus (par la mise en place d'audits visant à évaluer le mode d'organisation et les pratiques pédagogiques internes d'un établissement) qui seront référés à des étalons, à des bonnes pratiques de référence. Ces instruments de régulation sont donc davantage basés sur la *connaissance* que sur d'autres points d'appui classiques du contrôle, se référant à la *règle* (la réglementation comme instrument de régulation) ou à l'*argent* (soit une régulation basée sur des modes de financement, des incitants financiers, etc). C'est pourquoi, ces dispositifs d'*accountability* participent de ce que nous avons appelé par ailleurs un régime de régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement, inspiré du modèle de l'État évaluateur (Maroy, 2008)³.

Limites et effets d'une régulation par les résultats/connaissances

Toute une littérature s'est développée pour analyser les conséquences voulues et non voulues associées à la mise en place des instruments d'*accountability*. On peut en résumer brièvement les

³ Nous ne discuterons pas ici la question de savoir si les conditions d'une régulation basée sur les résultats (dérivée de techniques de qualité industrielle) sont réunies dans le domaine de l'enseignement de telle sorte qu'il paraît crédible d'y appliquer des instruments de régulation comme l'évaluation ou les audits qualité, en vue d'en améliorer l'efficacité technologique. Nous avons montré ailleurs (Maroy, 2009) que plusieurs éléments minent au moins partiellement la prétention à imputer la responsabilité du résultat aux seuls enseignants ou établissements scolaires.

premiers résultats, qui resteraient à développer au regard de notre réflexion sur les dispositifs de confiance.

- Une première critique, fort répandue dans les pays anglo-saxons, se place du point de vue du curriculum et des objectifs d'enseignement. Les dispositifs d'*accountability* produisent une réduction du curriculum réel enseigné par les enseignants à ce qui est évalué dans les tests (*teaching to the test*) (Gewirtz, 2002). Dans l'enseignement primaire, ce sont aussi les objectifs de développement socio-affectifs qui risquent d'être mis à mal par l'insistance sur les objectifs d'apprentissage cognitifs (Osborne et al, 2000).
- Une deuxième critique insiste sur les processus inégalitaires générés par ces dispositifs. On assisterait en effet à des effets de sélection académique des élèves à l'inscription par les établissements scolaires, afin de garantir un haut niveau de performance de l'école aux tests. Corrélativement, il peut aussi y avoir une sélection plus informelle des élèves par rapport auxquels l'enseignant développe un effort d'enseignement et de suivi rapproché dans les classes (Thrupp, 1999).
- Dans le cas d'audits, réalisés par des équipes d'inspection ou d'évaluateurs externes, certains auteurs signalent le risque d'opportunisme des enseignants et des établissements qui sont inclinés à produire des « artefacts » afin de répondre aux demandes formelles des évaluateurs. Les rapports d'évaluation seraient ainsi fort tributaires de stratégies de mise en scène de soi organisées par les équipes éducatives pour se prémunir des effets du contrôle. Faute de consensus sur les critères d'évaluation mobilisés entre évaluateurs et évalués, ce processus est générateur d'inauthenticité et de schizophrénie de la part des enseignants (Ball, 2003).
- De plus, les effets des dispositifs d'*accountability* sur le niveau de performances des élèves sont assez controversés dans la littérature. Sans prétendre ici être exhaustif, nous remarquons par ex. qu'aux États-Unis, le niveau des résultats moyens semble être amélioré pour Carnoy & Loebb (2002), mais pas pour Harris & Herington (2006). Ces derniers soulignent par contre que l'« *achievement gap* » entre origines ethniques s'accroît, ce que Nathalie Mons confirme du point de vue social pour les pays européens (Mons, 2007).

· Enfin, plusieurs auteurs mettent en évidence les risques de perte de professionnalisme enseignant générés par ces dispositifs d'*accountability* (Ball, 2003 ; Maroy 2009 b). D'un côté, le professionnalisme pourrait être affecté dans la mesure où l'autonomie de décision des enseignants est diminuée (notamment dans le cas où leur latitude de choix en matière de contenus d'enseignement ou de pratiques pédagogiques est réduite) ; d'un autre côté, la mise en place de ces outils d'*accountability* pourrait aller de pair avec la montée d'un soupçon accru sur leurs qualités professionnelles. Ainsi, la confiance a priori dans leurs qualités professionnelles devrait être confirmée par les résultats de leurs élèves. C'est ainsi un soupçon sur leur compétence technique et même sur leur engagement dans le métier qui se fait jour. Les compétences techniques se doivent d'être améliorées lorsque les résultats moyens des élèves de la classe de l'enseignant ou ceux de son établissement sont inférieurs à ceux d'autres enseignants confrontés au même type d'élèves. Les capacités morales des enseignants telles que la capacité d'innovation, de se remettre en question, la capacité à travailler en équipe, l'engagement vers des idéaux d'égalité des résultats, pourront aussi être des objets d'évaluation des audits d'établissements. Il y a donc une méfiance qui se dégage à l'égard des propriétés morales des enseignants alors qu'il est loin d'être empiriquement vérifié qu'elles leur manquent, au moins sur un plan déclaratif (voir Maroy, 2006c).

Nous voudrions donc davantage discuter les incidences de la régulation par l'*accountability* du point de vue de la confiance. Les craintes mentionnées ci-dessus sont-elles justifiées ? Pour ce faire, nous allons d'abord développer brièvement deux approches théoriques de la confiance, avant de raisonner quelques hypothèses sur les effets potentiellement différenciés de divers régimes d'*accountability*.

Les théories de la confiance

Les théories de la confiance se sont fortement développées au cours des deux dernières décennies, tant en sciences politique et en

sociologie qu'en sciences économiques (voir par ex. Karpik, 1996 ; 2007 ; Offe, 1999 ; Quéré 2005). Selon Laurent (2009), les théories de la confiance se partagent en trois grandes catégories : la première thématise la confiance « particulière » entre deux acteurs en relation, la seconde la « confiance généralisée » alors qu'une approche théorique intermédiaire tente d'appréhender la « confiance politique » dans les institutions et les dispositifs qui la sous-tende⁴.

Dans le premier type d'approche théorique, la confiance est envisagée comme un phénomène relationnel et contextualisé. La confiance se construit dans une relation et est « limitée ». A fait confiance à B sur la question Q dans le contexte C. Dans ce cadre, il s'agit de comprendre pour quelles raisons A fait confiance à B. La théorie qui tend à s'imposer aujourd'hui est d'origine économique, formulée notamment par Hardin. « Pour Hardin (2006), en effet, je te fais confiance parce que je crois qu'il est dans ton intérêt sur une question donnée de prendre en compte mes intérêts dans ton action : parce que tu attaches du prix à la poursuite de notre relation, tu auras à cœur tes propres intérêts lorsque tu prendras en compte les miens ». (Laurent, 2009, p. 9). Dans cette logique, la confiance est souvent mutuelle et réciproque et la confiance des partenaires se renforce mutuellement. Williamson (1993, cité par Laurent, 2009) partage une telle approche de la confiance comme « intérêt bien compris » lorsqu'il avance que la confiance est « stratégique », à la fois rationnelle et relationnelle. Par exemple, un voisin fermier A vient aider un second fermier B dont les machines sont tombées en panne, alors que la récolte risque d'être perdue en raison d'un orage menaçant. Après avoir rendu son service, le voisin ne demande rien d'autre que le prix de l'essence comme dédommagement et il fait donc confiance qu'en cas de besoin, B vienne à son tour lui rendre ce service. La confiance dans cette vision est donc un jugement sur la fiabilité de l'autre qui résulte d'un calcul stratégique, prenant en compte des intérêts de moyen terme. Une telle vision de la confiance tend à la réduire à la fiabilité (*trustworthiness*) à l'évaluation de la loyauté de l'autre concernant ses engagements (Karpik, 1996) ; on évalue l'autre en

⁴ Nous n'avons aucunement la prétention de rendre compte des théories de la confiance de manière complète et critique (voir à ce sujet, Laurent, 2009).

fonction des expériences passées et du contexte (par ex. le fait qu'on risque à long terme de devoir s'entraider), etc. Comme le dit Laurent (p 8) « la confiance est le produit d'une relation interpersonnelle qui s'appuie sur un calcul stratégique reposant *in fine* sur l'intérêt individuel ». Néanmoins, pour Williamson et les économistes, cette conception est importante pragmatiquement dans la vie économique courante car la fiabilité des contractants (la confiance) permettrait d'éliminer deux risques souvent présents dans la relation contractuelle de marché : le risque de l'opacité (soit l'incertitude sur la qualité du service ou le bien qu'on achète, due à une asymétrie de l'information entre vendeur et acheteur à ce sujet), et d'autre part, le risque d'opportunisme, soit le risque qu'une fois le contrat signé, il ne soit pas vraiment honoré de façon satisfaisante.

A l'opposé, les théories de la « confiance généralisée » avancent que la confiance est « un acte de foi reposant sur une disposition culturelle qui incline à la bienveillance envers un autre anonyme » (Laurent, 2009, p. 8). La confiance devient désintéressée et généralisée alors que dans la première conception elle était intéressée et particulière. « Pour Uslaner (2002), la confiance n'est pas « stratégique » : elle est de nature morale et, qui plus est, elle est héritée et transmise par socialisation et non acquise par l'expérience » (Uslaner cité par Laurent, 2009, p. 10). Néanmoins, une telle conception pose des problèmes, selon Laurent, car la notion de confiance tend à être par essence interpersonnelle, alors qu'ici elle se donne comme impersonnelle. Elle tend en fait à se ramener à l'obéissance à une norme propre à une communauté. On fait l'hypothèse que « dans certains contextes, sous l'empire de certaines règles sociales, de certaines institutions, tous les individus sans exception seront fiables » . Ainsi, certaines communautés de langue, d'origine, ou de sang pourraient connaître une telle confiance. Mais alors selon Laurent, il est abusif de parler de confiance « généralisée » dans un tel cas, car une communauté n'est pas universelle.

Une troisième type de théorie, intermédiaire, tend à avancer que la confiance entre les individus est médiatisée soit par des institutions sociales (Offe, 1999), soit par des « dispositifs de confiance » (Karpik, 1996).

S'agissant de la médiation institutionnelle, plusieurs auteurs reprennent le raisonnement de Klaus Offe (1999). Pour ce dernier, la confiance « politique » dans les institutions médiatise la confiance entre les citoyens. Ainsi, Offe avance qu'il peut exister une confiance entre des concitoyens, alors qu'ils ne se connaissent pas par expérience (ce qui est fréquent dans nos sociétés modernes, complexes et différenciées) et qu'ils ne partagent pas des indices visibles permettant de se reconnaître comme membre d'une même communauté (de langue ou d'origine par ex). Une confiance « dans des dispositions à coopérer » s'exerce à l'égard non pas de personnes, mais d'autres citoyens soumis aux mêmes lois, en référence à un espace politique commun. De quoi dépend-t-elle selon Offe ? Essentiellement de deux mécanismes institutionnels : 1) « une plausibilité morale » ou autrement dit « une qualité substantielle sur le plan normatif » des institutions, qui favorise leur légitimité et l'adhésion des citoyens à cette normativité 2) le fait que les institutions rendent probables la conformité de tout un chacun aux lois qu'elles édictent. La plausibilité morale implique qu'une « institution comporte, incorporée en elle, des idées normatives, un esprit, un *ethos* etc, qui justifient les règles et les contraintes, leur donnent sens et font qu'on s'y soumet : elle représente des valeurs » (Offe cité et traduit par Quéré 2005, p. 200). Ces valeurs sont la vérité (en particulier « dire la vérité » et « tenir ses promesses ») et la justice (s'incarnant notamment dans l'équité de traitement et dans la recherche de la solidarité). Si une institution développe des pratiques qui s'originent dans ces valeurs et les incarnent, si elle est capable de « faire connaître son idée directrice, de l'explicitier, et de la justifier par l'argumentation » (p. 201), l'institution tendra à produire des liens de confiance entre citoyens, elle tendra à faire sens non seulement pour moi, mais je pourrai supposer que les autres partagent aussi mon engagement en leur faveur.

C'est donc en quelque sorte la « confiance dans l'idée directrice », dans la normativité de l'institution, qui fonde la confiance entre les individus/compatriotes. Warren expose une idée très proche, (cité par Laurent, 2009, p. 12) lorsqu'il avance que la « confiance dans une institution suppose non pas d'accorder sa confiance aux personnes qui incarnent l'institution, mais bien au contraire au principe abstrait, à

« l'idée normative » qui guide l'action de l'institution, et aux sanctions appliquées, en cas de déviation de l'institution de cette idée normative à ses représentants. ». Autrement dit, les institutions, *dignes de confiance*, peuvent contribuer à générer de la confiance entre des citoyens qui se réfèrent aux mêmes institutions. Par exemple, on s'en remettra aux institutions judiciaires pour régler ses conflits civils ou commerciaux, plutôt que de se faire justice soi-même et on fera confiance a priori dans le bon fonctionnement des administrations publiques, en écartant un risque de corruption généralisée.

Mais, ajoute Quéré, il faudra pour ce faire que l'institution rende ses fonctionnements suffisamment « crédibles », notamment en acceptant une forme d'*accountability* : elle doit accepter de rendre des comptes, elle doit être capable de se justifier auprès de ses mandants, ou des citoyens. Autrement dit, elle doit accepter une forme de contrôle et de critique, même si la notion de confiance est contradictoire avec un contrôle tâillon, permanent. Bref, il faut des dispositifs de confiance qui « donnent aux citoyens des garanties, les incitant à s'en remettre aux institutions pour la réalisation du bien public. Ces garanties ne sont pas seulement celles des lois. Elles sont aussi fournies par la « publicité » des institutions » (Quéré, 2005, p. 204).

La construction de la confiance peut aussi reposer sur la médiation de dispositifs de confiance. Karpik (1996 ; 2007), dans le domaine de l'économie de la qualité, avance également que des dispositifs de confiance sont nécessaires pour construire la confiance du consommateur dans la qualité des produits ou services qu'il veut acheter. Des dispositifs qui permettent d'une part de réduire l'*opacité* de ce qui est offert comme service (ce qu'il appelle des *dispositifs de jugement*) et d'autre part de réduire l'*incertitude* et de neutraliser l'*opportunisme* des prestataires dans l'exécution du service (soit la possibilité de détourner le service dans l'intérêt exclusif du prestataire de service plutôt que de celui de l'utilisateur), via des *dispositifs de promesse*. Ainsi, par exemple, les dispositifs de jugement peuvent aider un parent à choisir l'école de son enfant, en diminuant l'asymétrie d'information et en augmentant la transparence sur le service offert ; c'est le cas lorsque ce parent s'informe sur la qualité de l'école via des *réseaux* de relations personnelles (dispositifs de jugement personnels).

Il peut également avoir recours à d'autres dispositifs de confiance plus impersonnels : le recours à des *classements* établis par des revues spécialisées ou des instances accréditées, à des *appellations* (norme, label de qualité), ou encore à des *guides* établis par des experts, qui devront composer dans leur guide divers critères de jugement possibles du service, diversement mobilisés par ailleurs par les consommateurs (par ex. l'excellence académique, le type d'environnement social de l'école, la qualité des services éducatifs, sportifs etc). Ces classements, appellations ou guides sont autant de dispositifs de jugement impersonnels. Ces dispositifs de confiance sont des points d'appui pour le parent pour construire son jugement sur l'école et élaborer la confiance qui viendra « compléter » le contrat d'inscription. De même des dispositifs de promesse sont d'autres dispositifs de confiance permettant de limiter les risques d'opportunisme dès lors que le contrat est signé : comment garantir par exemple que l'école ou les enseignants soient vraiment à la hauteur de la qualité affichée dans le label ? Comment du point de vue du principal du collège ou de l'administration garantir que les enseignants vont bien engager tout leur savoir-faire, toutes leurs compétences pour que par exemple, la différenciation pédagogique, l'attention au rythme d'apprentissage personnalisé, l'excellence académique soient au rendez-vous ? Ainsi, les risques d'opportunisme peuvent être limités par la connaissance de la personne contractante, par sa fiabilité, qu'on peut étayer soit au travers de l'expérience passée, soit par l'intermédiaire d'une réputation inscrite dans un réseau de relations inter-personnelles. C'est donc ici la qualité de la personne ou du réseau qui contribue à construire la confiance. Une autre voie est la création de dispositifs normatifs, symboliques et matériels, destinés à neutraliser la méfiance (par exemple, l'auto-régulation des professions (par ex avocat), qui couple un « système d'obligations professionnelles garanti par une autorité disciplinaire » et une affirmation de valeurs assorties de promesses (défendre tous les justiciables par ex). Ces dispositifs de promesse permettent de réduire l'incertitude et visent à garantir l'exécution d'un contrat, nécessairement incomplet.

Cependant, de tels dispositifs de confiance sont surtout ajustés pour garantir un engagement dans des transactions économiques, pour

éviter d'être « paralysés par l'opacité du marché et l'incertitude du comportement de l'autre », ils ne suffisent pas pour « donner aux citoyens des garanties les incitant à s'en remettre aux institutions pour la mise en œuvre des valeurs de vérité et de justice dans la poursuite du bien commun » (Quéré, 2005, p. 209). En effet, l'opacité à craindre est celle « de l'exercice du pouvoir et du fonctionnement des institutions, notamment la dissimulation stratégique des projets et décisions » ou de leurs conséquences pour le bien commun. Par ailleurs dans le cas d'une institution, l'incertitude « concerne surtout la conformité de l'institution à l'idée normative qui la constitue. Ses agents agissent-ils de fait en conformité avec cette idée normative ? Leur soumission déclarée à l'autorité de valeurs, de normes ou de standards posés en transcendance n'est-elle que verbale ? N'est-elle pas simulée ? » (Quéré, 2005, p. 210)

Cela signifie donc que pour qu'on puisse avoir confiance dans une institution, pour que par exemple l'Ecole soit digne de confiance non seulement aux yeux des parents/élèves (soit ses bénéficiaires/partenaires/usagers qui la financent par ailleurs comme citoyens contribuables) mais aussi de ses professionnels/employés, il faut qu'elle ne trahisse pas son idée directrice, son ou ses principes normatifs centraux dans son fonctionnement quotidien. Pour que l'opacité et l'incertitude sur ces plans soient levées, il faut que « des dispositifs qui oeuvrent non seulement à l'information, mais aussi à l'enquête, à la critique et à la discussion publiques » (p. 210) soient mis en place. Ainsi par exemple, s'agissant des institutions politiques, le rôle des médias mais aussi des institutions judiciaires est capital (Offe, 1999). Il faut donc mettre en place des dispositifs de confiance ; la confiance dans les institutions suppose de pouvoir neutraliser une méfiance salutaire et même nécessaire de la part des citoyens, même si comme dit précédemment, la confiance ne peut aller de pair avec des contrôles tatillons.

Nous nous demanderons à présent si les dispositifs mis en place par les politiques de régulation par les résultats, sont susceptibles de construire d'abord la confiance du citoyen parent dans l'institution scolaire, perçue comme institution politique, vecteur de socialisation des êtres sociaux d'un Etat nation, ensuite la confiance des usagers

dans les organisations scolaires spécifiques, et enfin la confiance des administrateurs scolaires dans les enseignants qui prestent les services.

Accountability et confiance

Nous voudrions donc revenir aux questions posées plus haut, à propos des incidences du développement de dispositifs d'*accountability* sur la confiance à l'égard du système scolaire et de ses agents. En fait, la discussion des théories de la confiance nous a permis de distinguer des réflexions théoriques qui prennent surtout pour objet la confiance dans les transactions économiques (Hardin, Williamson, mais aussi Karpik), et d'autres la confiance politique dans les institutions (Offe, Quéré notamment). Or justement, de ce point de vue, on peut avancer que le système scolaire présente le cas intéressant d'être une *institution politique* qui tend progressivement à être considéré comme un *système de production scolaire*.

Nous pouvons en effet faire l'hypothèse que les politiques scolaires sont confrontées à un changement de paradigme scolaire (voir à ce sujet Maroy, 2010). Autrement dit, le système scolaire est de moins en moins perçu comme une institution au service de fonctions de socialisation importantes pour des collectivités clairement identifiées (Etat-nation, communauté culturelle, religieuse particulière) mais comme une organisation orientée vers la production de compétences individuelles et de titres scolaires qui les certifient, compétences et titres utiles pour une insertion sociale et professionnelle. Ce système, il convient dès lors de le piloter de la façon la plus efficace possible. Les politiques comme les acteurs de base du système scolaire tendraient donc à penser le système scolaire non plus dans les termes du droit et de la sociologie (comme une institution, cfr Durkheim, 1922) mais dans les termes de la théorie systémique des organisations (l'école comme système de transformation d'inputs en outputs) et de l'économie (fonction de production du capital humain). C'est ce système de production scolaire dont il faut améliorer l'efficacité en promouvant de nouveaux modes de régulation basés sur les résultats, par des dispositifs d'*accountability*.

Or il est frappant de constater que les nouveaux modes de régulation de l'école peuvent être considérés comme la mise en place de nouveaux dispositifs de confiance, visant à neutraliser la défiance non pas de citoyens ou administrateurs publics et gouvernants, mais plutôt celle de clients d'une part, et de gestionnaires d'organisations de services d'autre part. Autrement dit, les dispositifs de confiance naissants visent plutôt à neutraliser les risques d'opacité et d'opportunisme apparaissant dans les transactions autour du bien éducation, plutôt qu'à neutraliser les risques d'opportunisme ou d'opacité dans le cadre du fonctionnement d'une institution publique centrale, celle de l'école comme instance publique de socialisation, contribuant à constituer une communauté de citoyens, institution devant être orientée par certaines valeurs de référence, comme la vérité, la raison, la légalité, la liberté de pensée, ou encore la justice.

Les dispositifs pour assurer une confiance politique dans l'institution scolaire tendent à faiblir, car on peut avancer que les « idées directrices de référence » tendent à se pluraliser et à ne plus faire consensus (Derouet, 1992; Dubet, 2002). Le recours à l'égalité de traitement et à un idéal de promotion sociale méritocratique ne sont plus considérés comme le socle normatif indiscuté assurant la justice scolaire, notamment depuis que la sociologie de l'éducation des années 60/70 les a questionné. Depuis lors, la logique directrice de l'école est sujette à des tensions normatives entre différentes conceptions de la justice (Dupriez, Orianne, Verhoeven, 2008) ; par ailleurs, le contenu même des contenus scolaires à transmettre aux nouvelles générations fait débat, opposant notamment ceux qui soutiennent l'idéal de « vérité » et de raison comme valeur fondatrice de la sélection des savoirs et programmes scolaires à ceux qui défendent une logique de « pertinence » et d'utilité (del Rey, 2010).

Et de fait, les nouveaux dispositifs de confiance mis en place par un système d'*accountability* gouvernemental tendent à gérer les risques d'opacité et d'opportunisme dans des transactions locales entre usagers et prestataires de service scolaire d'une part, entre administrateurs et employés (professionnels) du système de l'autre. Il s'agit d'une part d'augmenter la transparence des usagers clients sur l'offre éducative (on connaît mieux la qualité effective du service

offert), et d'autre part de rassurer les mêmes acteurs contre les risques d'opportunisme de la part des enseignants et plus largement de l'ensemble des acteurs de l'établissement scolaire. Pour reprendre le vocabulaire de Lucien Karpik, il s'agirait en fait de diversifier les dispositifs de jugement, susceptibles de fonder la fiabilité des partenaires.

Le jugement de la qualité de l'école pour les parents était fondé antérieurement, sur des dispositifs de jugement personnels (appel à des réseaux d'interconnaissance, à des anciens de l'école, à des rencontres inter-personnelles avec l'équipe éducative lors de portes ouvertes etc) ; à présent, le jugement sur l'école peut aussi reposer sur des dispositifs impersonnels : un palmarès de résultats d'établissements, ou un rapport d'inspection, ce dernier jouant en fait le rôle de guide⁵. Ainsi, les dispositifs d'*accountability* peuvent être mobilisés pour diminuer l'opacité du service offert, au bénéfice des usagers de l'école mais aussi des administrateurs du système scolaire.

Par ailleurs, pour juger de l'engagement des professeurs dans leur métier, pour juger de leur professionnalisme et de leur compétence, et ainsi éviter tout risque d'opportunisme dans la relation d'emploi, les dispositifs d'*accountability* constituent également des dispositifs de confiance nouveaux qui se surajoutent aux dispositifs existants. Ainsi, les enseignants étaient et sont toujours jugés par leur direction d'établissement dans le cadre de relations inter-personnelles (par ex. sur base du jugement du directeur sur leur implication dans l'école et leur métier), ou sur base d'épreuves standardisées (visite individuelle d'inspecteur). De plus, l'organisation formelle de la profession enseignante (sa formation initiale, les titres d'enseignement requis, l'organisation des promotions et du passage au statut permanent, etc.) par l'État et les organisations de salariés et/ou d'employeurs pouvait constituer un dispositif impersonnel supposé construire la confiance dans le professionnalisme enseignant, prenant appui sur un modèle de gestion des ressources humaines basé sur la qualification plutôt

⁵ Même s'il n'y a pas de comparaison explicite et de classement établi par rapport à d'autres écoles, un rapport d'inspection peut mettre en évidence des propriétés de l'école (sur l'organisation, les services, la pédagogie) auxquelles des parents peuvent être sensibles.

que sur la compétence (Dubar, 1996). De surcroît et surtout peut-être, des normes éthiques étaient (et sont toujours ?) en vigueur, dans les relations horizontales entre pairs au sein des équipes éducatives, et dans les relations entre direction et enseignants.

Les travaux des sociologues néo-institutionnalistes des organisations ont montré en effet que, dans le passé, soit avant l'*accountability*, les établissements scolaires et plus largement le système scolaire pouvaient être considérés comme des organisations où les structures formelles étaient largement découplées de l'activité réelle du travail des enseignants en classe (Meyer et Scott, 1983; Meyer et Rowan 1983 ; pour une présentation voir Maroy, 2007). Ce découplage allait de pair avec une coordination interne du travail de faible intensité (*loosely coupled system*) et un système d'attentes normatives réciproques entre professionnels qui reposait essentiellement sur ce que Meyer appelle une « logique de confiance ». La situation de découplage en effet permet de minimiser les contrôles à l'égard des enseignants et de s'assurer aussi de leur loyalisme. Scott, Meyer et Rowan montrent en effet que le système scolaire ne repose pas seulement sur le contrôle strict de diverses règles (contrôle des présences des élèves, des diplômes des enseignants, des programmes d'enseignement, etc.), mais sur cette logique de confiance. L'ensemble des partenaires considèrent qu'au-delà (ou malgré) les structures et règles formelles de l'organisation scolaire, une activité d'éducation réelle et efficace s'y opère ; tout le monde est crédité d'un a priori favorable selon lequel on preste un travail de qualité, ce qui tend à engendrer un engagement et un loyalisme de la part des professeurs, dans la mesure où l'octroi de confiance s'accompagne d'une obligation de réciprocité, d'une attente normative d'être à la hauteur de la confiance octroyée. Cette croyance auto-entretenu est protégée par l'ensemble des acteurs, grâce et au prix de plusieurs règles du jeu locales visant à ne pas remettre en cause la confiance mutuelle que se font les acteurs : des stratégies d'*évitement de conflit* (chacun s'occupe de sa classe et se mêle peu de ce qui se passe chez le voisin) ; des stratégies de *voilement des activités et de discrétion* (ce qui se passe dans une classe est peu connu à l'extérieur, soit par le directeur, soit par les collègues) et des stratégies de *minimisation des incidents et problèmes*. Pour les néo-institutionnalistes, ces conventions locales ont le grand avantage de

diminuer l'opportunisme enseignant par la mise en place de normes locales. A l'inverse une augmentation du contrôle n'irait pas forcément de pair avec un renforcement de la qualité de l'enseignement, dans la mesure où elle générerait de nombreuses incertitudes dans les tâches accomplies et entraînerait probablement une diminution de la confiance des enseignants dans le système.

Or, la mise en place des dispositifs d'*accountability* tend à réaligner les pratiques par rapport aux structures et attentes formelles de l'organisation, notamment par rapport aux standards de résultats attendus, ou par rapport aux prescriptions relatives au travail pédagogique dans les classes, au travail collectif entre enseignants, etc. Dorénavant, il s'agit de savoir si les pratiques des enseignants ou de l'établissement rencontrent les standards attendus ; de plus, les audits de fonctionnement tendent à vérifier s'il y a ou non écart des activités menées dans l'école par rapport à l'état des connaissances sur la « pédagogie efficace » ou le « modèle d'établissement » efficace. L'*accountability* devrait permettre de rassurer l'administrateur scolaire (et indirectement les parents) que les enseignants font bien preuve des compétences ou de l'engagement attendu pour produire les résultats visés. Bref, elle devrait permettre d'éviter l'opportunisme enseignant, qui lui fait poursuivre son propre intérêt plutôt que celui de l'élève (par ex. ne pas se former suffisamment, ne pas remettre en cause ses pratiques établies, privilégier l'impératif de discrétion interne à l'école au lieu de collaborer avec d'autres etc).

Autrement dit, le professionnalisme enseignant est à présent mis à l'épreuve, à partir des résultats des élèves d'une classe ou d'un établissement. Si les résultats sont bons au regard des standards attendus, le professionnalisme ne sera pas mis en cause alors qu'il le sera dans le cas contraire. L'introduction d'évaluation des résultats déstabilise donc d'entrée de jeu un système d'attentes réciproques et une culture locale poussant à l'implication. Par ailleurs et surtout, l'*accountability* déstabilise le principe de discrétion qui empêche de comparer l'efficacité et l'implication pédagogique de chacun dans les résultats de l'établissement éducatif dans son ensemble. A l'opposé avec la mise en place de dispositifs d'*accountability*, le collègue ou les élèves, dont les comportements en classe risquent d'affecter les

résultats de l'établissement pourraient être pointés du doigt et stigmatisés, ce qui peut engendrer une augmentation des tensions internes. En tous les cas, les normes de bonne entente risquent d'être mises à mal.

Cela pourrait être considéré comme un moindre mal, si justement les nouveaux dispositifs conduisaient à davantage de professionnalisme sur le plan de l'expertise enseignante d'une part, et d'autre part, à davantage de travail de coopération collective et d'engagement individuel face aux problèmes à résoudre et aux tâches et défis à affronter. Or, rien n'est moins sûr. On peut se demander si ces politiques d'*accountability* et les nouveaux dispositifs de confiance mis en place ne sont pas contre-productifs du point de vue même de la qualité même recherchée des organisations scolaires, si l'on pense que professionnalisme et engagement sont des facteurs fondamentaux de qualité scolaire, en raison des particularités de la tâche éducative à mener.

En effet, une forte « expertise » et une autonomie de réflexion, caractéristiques de tout professionnalisme (voir à ce sujet Freidson, 2001 ; Champy, 2009), sont nécessaires dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement. Ce sont là en effet des tâches complexes, incertaines, soumises à une grande diversité de situations et d'aléas (Tardif et Lessard, 1999), qui appellent dès lors de la part du professionnel une capacité d'autonomie d'interprétation et de réflexion sur les savoirs et pratiques à mettre en œuvre, qui ne se résument pas à « un savoir appliqué ». De plus, le professionnalisme implique également une orientation éthique, qui n'est pas simplement l'application de maximes morales univoques, mais plutôt un jugement en situation permettant de se sortir de dilemmes éthiques de la pratique : par exemple, face à des élèves complètement démotivés et déscolarisés, quelle finalité pédagogique poursuivre en premier lieu, quel référent normatif prioriser : la reconstruction d'une estime positive du jeune ou sa maîtrise des « standards » scolaires à atteindre ?

Dans ces conditions, on peut se demander si la régulation par l'évaluation et l'*accountability* n'introduit pas une déstabilisation des conditions de l'engagement et du professionnalisme enseignant.

Le problème vient d'abord de l'incertitude des connaissances générées par les dispositifs d'évaluation et d'*accountability*. Tout d'abord, on ne peut imputer une responsabilité certaine des résultats insuffisants aux pratiques locales des enseignants (ils peuvent dépendre d'autres facteurs, liés aux parcours antérieurs des élèves, à des facteurs d'environnement, que les dispositifs d'évaluation ont du mal à contrôler complètement). Ensuite, les bonnes pratiques que les services d'inspection ou d'accompagnement pédagogique peuvent préconiser sont elles aussi entourées d'incertitude. Leur prescription aux équipes locales pourraient invalider et heurter les connaissances locales des enseignants, diminuer l'autonomie de réflexion qui fonde leur acte professionnel et limiter dès lors leur investissement dans la recherche de pratiques pédagogiques ajustées. Bref, elles aboutiraient non pas à améliorer les pratiques pédagogiques, mais à susciter un conformisme de façade, qui serait pour le coup une forme d'opportunisme (le professionnel renonce au fond de lui à la qualité).

Par ailleurs, il ne faut pas sous-estimer le coût global suscité par ces nouveaux dispositifs de confiance. Au niveau du système, la mise en place d'évaluations externes et le suivi des équipes locales par des inspecteurs représentent un investissement, dont le bénéfice reste à évaluer. Au niveau des établissements scolaires, la contrainte de reddition de comptes implique la passation de tests externes ou la confection d'un rapport d'évaluation pour des équipes d'évaluateurs externes qui sont des activités professionnelles de « second ordre ». Elles mobilisent du temps, de l'énergie et des ressources financières qui ne peuvent plus être alloués aux activités de « premier ordre » (pratiques enseignantes directement liées à l'enseignement dans la classe) (Ball, 2003). Ces dépenses ne seront positives qu'à la condition d'être perçues comme effectivement utiles à l'amélioration des pratiques enseignantes, et qu'elles ne déstructurent pas les normes d'échange et de coopération locales favorables à l'implication et à la coopération des enseignants.

Conclusions

Le problème que nous devons poser est moins de savoir s'il faut ou non développer une forme d'*accountability* de l'école ; certes elle est nécessaire. L'enjeu (analytique et politique) central est davantage de savoir quelle forme d'*accountability* est en train de se mettre en place et à quelles fins. S'agit-il de dispositifs susceptibles de refonder la confiance de tous les citoyens dans le sens politique de l'institution scolaire ou s'agit-il d'arrangements institutionnels visant à garantir la seule « qualité » du bien éducatif ? Par ailleurs, la qualité éducative est-elle construite en renforçant ou en minorant le professionnalisme enseignant ?

L'usage du terme « *accountability* » pour désigner les dispositifs de régulation par les résultats n'est pas sans ambiguïté de ce point de vue. En effet, comme on l'a vu supra, le terme peut être utilisé dans une logique purement gestionnaire, auquel cas il s'agit de « rendre des comptes » à un supérieur hiérarchique, mais il est aussi très souvent associé à une idée de responsabilité morale et politique, lorsqu'on évoque la nécessaire reddition de comptes d'un gouvernement face au parlement ou aux électeurs.

Cependant dans le domaine scolaire, les politiques d'*accountability* sont surtout orientées pour réduire l'incertitude des clients/managers afin de favoriser la bonne marche du marché ou de l'organisation productive scolaire, sans pour autant construire une nouvelle confiance politique dans l'institution scolaire. Au contraire, parce qu'elles envisagent les parents comme des usagers scolaires sans être simultanément des citoyens, parce qu'elles considèrent les administrateurs scolaires comme de purs « managers » qui ne partagent guère de valeurs avec les professionnels qu'ils sont amenés à gérer, les nouveaux dispositifs d'*accountability* construisent des dispositifs de confiance qui présupposent des acteurs mutuellement stratégiques et opportunistes. A l'opposé, construire des dispositifs de confiance, refondant l'institution politique de l'école, supposeraient de réaffirmer de nouveaux consensus normatifs sur les principes directeurs du projet scolaire, pierre de touche d'une nouvelle responsabilité politique des acteurs scolaires. Cependant, on l'a

souligné, dans la période contemporaine de crise des consensus institutionnels fondateurs de l'école, un tel renouveau institutionnel n'est pas facile à construire.

De plus, nous pouvons avancer que du point de vue de la gestion des risques d'opportunisme et d'opacité, dans la relation aux usagers comme dans les relations de travail au sein du système scolaire, les dispositifs qui se mettent en place paraissent incertains pour améliorer la qualité et pourraient même générer des effets négatifs sur le professionnalisme et l'engagement des enseignants. Cette réflexion reste néanmoins à développer davantage, notamment par la recherche comparative. Nous pouvons en effet faire l'hypothèse que tous les systèmes de régulation et d'*accountability* ne s'équivalent pas de ce point de vue. Il reste à investiguer si certains dispositifs nationaux ne tablent pas davantage que d'autres sur le professionnalisme enseignant et sur des normes professionnelles locales pour assurer la qualité des interventions des professionnels. D'autres au contraire, dans leur visée d'aligner les pratiques locales des enseignants sur des standards généraux, conduiraient aux dérives que nous avons mentionnées. On peut en effet faire l'hypothèse que plusieurs régimes nationaux d'*accountability* tendraient à se différencier au niveau des dispositifs de confiance mis en place et des effets produits sur le professionnalisme enseignant. Plusieurs situations nationales pourraient ainsi être distinguées a priori : 1) confiance dans un fort professionnalisme enseignant et promotion de l'auto-évaluation par les équipes éducatives, assorties d'une standardisation faible du curriculum d'enseignement et d'un suivi par les autorités scolaires locales (cas de la Finlande) ; 2) à l'opposé, standardisation forte des objectifs, programmes, méthodes pédagogiques avec des mécanismes d'évaluation et de reddition de comptes à fort enjeu visant un alignement des pratiques dans les équipes locales (cas anglais) ; 3) dans une zone intermédiaire, se retrouvent une série de systèmes éducatifs proposant des mécanismes de reddition de comptes à enjeu faible (évaluation externe des élèves ou établissements mais sans conséquence importante pour les équipes et directions) (cas français ou belge). Des investigations complémentaires devraient permettre d'approfondir la réflexion sur les effets pragmatiques des politiques

d'*accountability*, en les interrogeant notamment du point de vue des dispositifs de confiance qu'ils mettent en place.

Références bibliographiques

- BALL, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-28.
- BROADFOOT, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'Etat évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 43-55.
- CARNOY, M., & LOEB, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 305-331.
- CHAMPY, F. (2009). *La Sociologie des professions*. Paris : Presses universitaires de France.
- DEL REY, A. (2010). *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte.
- DEROUET, J.L. (1992). *École et Justice*. Paris : Métailié.
- DUBAR, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, 38 (2), 179-193
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- DUPRIEZ, V., ORIANNE, J.F., & VERHOEVEN, M. (eds) (2008). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Berne : Peter Lang.
- DURKHEIM, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France. (9ème édition, 1996).
- FREIDSON, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge (UK) : Polity Press
- GEWIRTZ, S. (2002). *The managerial school : Postwelfarism and social justice in education*. London : Routledge.
- HARRIS, D.N., & HERRINGTON, C.D. (2006). Accountability, Standards and the growing achievement gap: lessons from the past half-century. *American Journal of Education*, 112, 209-238.
- INGRAM, H., & SCHNEIDER, A.L. (2006). Policy Analysis for Democracy, in Moran, M., Rein, M., Goodin, R.E., *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford : Oxford University Press (169-189).

- KARPIK, L. (1996). Dispositifs de confiance et engagements crédibles. *Sociologie du Travail*, 38 (4), 527-550.
- KARPIK, L. (2007). *L'économie des singularités*. Paris : Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines.
- LAURENT, E. (2009). Peut-on se fier à la confiance ? *Revue de l'OFCE*, 108 (1), 5-30.
- MAROY, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique in Tardif, M. & C. Lessard, *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Laval : Presses de l'université de Laval (67-92).
- MAROY, C. (2006). *Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires en Europe*. Paris: Presses universitaires de France.
- MAROY, C. (2006b). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.
- MAROY, C. (2007). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 56, Mars 2007, 20 p.
- MAROY, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement ? *Sociologie et Sociétés*, 40 (1), 31-54.
- MAROY, C. (2009). Enjeux, présupposés et implicites normatifs de la poursuite de l'efficacité dans les systèmes d'enseignement, in Dumay X. & Dupriez V., *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck Universités (209-224).
- MAROY, C. (2009b). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant, in Mottier Lopez L. & Crahay M. *Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, Bruxelles : De Boeck Universités (83-100).
- MAROY, C. (2010). L'école comme système de production : impasses et voies de dépassement, *La Revue Nouvelle*, 65 (5-6), 61-72
- MEYER, J. W., & ROWAN, B. (1983). The structure of educational organizations, in Meyer J, Scott W.R., *Organizational Environments : Ritual and Rationality*, Beverly Hills (CA): Sage.

- MEYER, J. W., SCOTT, W.R., & DEAL, T. (1983). Institutional and technical environments sources of organizational structure : explaining the structure of educational organizations , in Meyer J, Scott W.R., *Organizational Environments : Ritual and Rationality*, Beverly Hills (CA): Sage.
- MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- MONS, N., & PONS, X. (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone - Une analyse comparative*. Neufchatel : IRDP.
- OFFE, K. (1999). How can we trust our fellow citizens ? in Warren, Mark E. (ed), *Democracy and Trust*. Cambridge : Cambridge University Press (42-87)
- OSBORN, M., MC NESS, E., & BROADFOOT, P. (2000). *What Teachers Do : Changing Policy and Practice in Primary Education. Findings from the Pace Project*. London : Continuum.
- POLLIT, C., & BOUCKART, G. (2000). *Public Management Reform. A comparative analysis*. Oxford : Oxford University Press.
- QUÉRÉ, L. (2005). Les « dispositifs de confiance » dans l'espace public. *Réseaux*, 132 (4), 189-217.
- TARDIF, M., & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- THRUPP, M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Accountability et confiance ... 155

VARIA

Structure des systèmes éducatifs et inégalités sociales de performances

Marie Duru-Bellat ¹

Institut d'études politiques de
Paris,
France

Lisa Bydanova ²

Centre international d'études
pédagogiques,
Sèvres,
France

RÉSUMÉ

L'article analyse la variabilité des inégalités de performances entre élèves selon les pays et l'impact de l'organisation des systèmes éducatifs sur ces différences. En utilisant les données récentes des enquêtes PISA et PIRLS, on cherche à comprendre plus particulièrement comment évoluent les inégalités de performances entre le primaire et le secondaire et quels sont les facteurs qui déterminent ces évolutions.

MOTS CLÉS

Inégalités sociales, performances, structure des systèmes éducatifs, PISA, PIRLS

ABSTRACT

The article aims to examine the variability in student performances inequality across countries and the impact of the educational systems organisation on it. Using recent data from international surveys on student outcomes, PISA and PIRLS, we analyse more specifically the question of the evolution of inequalities in student performances between the primary and the secondary school. We seek to find out what factors influence those evolution.

1 Sociologue, professeur à l'Institut d'études politiques de Paris, Observatoire sociologique du changement et IREDU-CNRS

2 Chargée de programme, Département enseignement général, Centre international d'études pédagogiques

KEYWORDS

social inequalities, performances, structure of educational system, PISA, PIRLS

Au sein des pays riches, la France promeut des politiques éducatives mêlant des objectifs d'efficacité économique et des objectifs d'égalisation des chances, sur un fond de carte d'idéologie méritocratique ancien et jamais démenti. Pourtant, les inégalités sociales face à l'éducation résistent à ces diverses politiques, même si leur calendrier et leurs modalités connaissent des réaménagements permanents.

La sociologie a tellement (bien) décrit les inégalités sociales face à l'école qu'on pourrait être tenté de les considérer comme une caractéristique inévitable des sociétés inégales, à la fois découlant de leurs inégalités structurelles et participant à leur reproduction. Mais si ces inégalités sociales face à l'école peuvent apparaître comme une fatalité dès lors que les familles inégales visent pour leur enfant des places inégales (et vu la prégnance, en France, du modèle de l' « héritage socio-culturel »), les comparaisons internationales révèlent des variations sensibles entre des pays de niveau économique comparable.

Sur la base des dernières enquêtes PIRLS et PISA, nous décrirons cette variété et dégagerons certains des facteurs scolaires susceptibles de l'expliquer. Ces enquêtes, en particulier PISA pour les élèves de 15 ans et PIRLS pour les élèves de 10 ans, permettent d'appréhender ce que savent les élèves, et les inégalités afférentes (par origine sociale notamment). Deux perspectives originales s'ouvrent alors : les inégalités, sociales sont-elles d'ampleur comparable d'un pays à l'autre, et peut-on les relier à certaines caractéristiques des pays, et notamment aux caractéristiques des systèmes éducatifs ?

Nous examinerons notamment les inégalités d'acquis qui se mettent en place dès l'école maternelle et élémentaire, sachant qu'à ces

niveaux scolaires comme aux niveaux ultérieurs, l'école s'avère incapable de réduire ces inégalités. Certes, il faut aussi compter avec l'importance croissante des « usagers », visant par leurs choix d'options, de filières ou d'établissements, à bénéficier de ce qui leur apparaît comme des conditions d'enseignement plus favorables. Par rapport à ces tendances lourdes largement induites par la structure de la société, l'école peut se sentir peu responsable. Par contre, elle est plus directement interpellée par les inégalités d'acquis, que la fréquentation scolaire laisse s'accumuler, et par le fait qu'une part non négligeable des inégalités sociales découle spécifiquement de l'accès à des contextes scolaires de qualité inégale.

Cet article se propose donc de cerner la variabilité des inégalités de performances entre élèves selon les pays et l'impact de l'organisation des systèmes éducatifs sur ces différences. En utilisant les données récentes des enquêtes PISA et PIRLS, nous cherchons à comprendre plus particulièrement comment évoluent les inégalités de performances entre le primaire et le secondaire et quels sont les facteurs qui déterminent ces évolutions.

D'une manière globale, on constate qu'il existe une relation entre les inégalités dans le primaire et celles dans le secondaire, bien que celle-ci soit modérée. Comme le montrent de nombreux travaux en sociologie de l'éducation, ces inégalités sont la résultante d'un certain nombre de facteurs internes et externes au système (Duru-Bellat, 2002, 2005 ; Hanushek, Woessmann, 2006 ; Schulz, 2005 ; Fuchs, Woessmann, 2004 ...). Le fait que cette corrélation existe laisse présager que l'effet de certains de ces facteurs est commun aux deux niveaux de la scolarité. On pourrait penser, par exemple, que les facteurs macro-économiques sont influents à ces deux niveaux. En revanche, le fait que cette relation soit modérée pourrait signifier que l'effet des autres facteurs (i.e. les caractéristiques structurelles propre à chaque niveau d'enseignement) peut faire diverger ces inégalités, notamment, au niveau du secondaire. Comme nous le verrons, les résultats de l'étude présentée ici suggèrent que des facteurs tels que la séparation en groupes au sein de la classe et la ségrégation entre écoles tendent à accroître les inégalités dans le secondaire.

Les inégalités sociales de performances : quels facteurs explicatifs ?

La question de l'inégalité sociale des performances a des implications aussi bien économiques qu'idéologiques. En effet, les contraintes économiques rendent nécessaire de maximiser le talent de chaque élève ; en même temps, les enjeux idéologiques sont d'une grande importance car dans les pays démocratiques, l'égalité des chances est supposée être garantie à chaque enfant. Cette somme d'intérêts fait qu'il est crucial de trouver la cause de ces inégalités et de comprendre quels facteurs influent sur leur évolution durant la scolarité.

A cet égard, les enquêtes internationales sont heuristiques. Elles montrent tout d'abord que les inégalités de performances varient beaucoup d'un pays à l'autre. Ces différences laissent supposer que les inégalités ne sont pas une fatalité et que certaines caractéristiques divergentes d'un pays à l'autre pourraient expliquer leur ampleur. On peut distinguer deux types de facteurs : premièrement, les facteurs liés au contexte social et économique général (i.e. la richesse du pays, le niveau d'homogénéité sociale et économique, etc.) ; deuxièmement, les facteurs internes au système (son organisation, sa structure, ou son mode de régulation). Pour donner quelques exemples précis, le premier groupe comprend des indicateurs classiques macro-économiques tels que le PIB/tête, les inégalités de revenus, la structure de la population par niveau d'études, etc. Le deuxième groupe couvre des facteurs tels que la composition sociale au sein de la classe (qui peut être plus ou moins homogène selon les pays), la relation entre l'enseignant et l'élève (plus ou moins favorable à l'apprentissage), l'environnement institutionnel (plus ou moins propice à l'enseignement efficace), etc. Il est important de distinguer ces deux catégories de facteurs, puisque les possibilités d'action à leur encontre sont inégales. La deuxième catégorie présente sans doute une marge d'action plus conséquente. Ce type d'indicateurs est en effet la cible des pouvoirs publics qui peuvent les transformer afin d'améliorer les

résultats du système scolaire, que ce soit en termes de niveau moyen de performances ou de l'équité dans leur distribution.

Cet article se focalise sur l'analyse de l'impact de cette deuxième série d'indicateurs, soit les caractéristiques propres aux systèmes éducatifs.

La pertinence de l'approche comparative et les limites méthodologiques de l'étude

Pour pouvoir répondre aux questions posées, nous utiliserons une approche comparative qui consiste à considérer les différences entre les inégalités de résultats scolaires dans différents pays. La comparaison entre pays permet en effet d'étudier l'impact des variables structurelles des systèmes scolaires, ce qui n'est pas possible sur la base de l'analyse d'un seul pays. L'unité analytique utilisée tout le long de l'article est le pays. Les données utilisées proviennent des enquêtes PISA (2000 et 2006) et PIRLS (2000 et 2006), relatives aux épreuves de lecture (à l'exception de PIRLS 2006, les résultats en sciences ont été utilisés car la plupart des indicateurs sur les inégalités sont disponibles uniquement pour cette épreuve).

Il convient de préciser que l'article est centré sur l'analyse des inégalités de performances des élèves selon le niveau d'éducation de leurs parents. Les indicateurs ont été construits de la manière suivante :

-SOCINEQ PIRLS 2006 = «Performance moyenne des élèves de 10 ans dont les parents ont suivi des études supérieures (CITE 5 ou 6 dans la classification internationale)» – « Performance moyenne des élèves dont les parents ont suivi les études secondaires inférieures ou les études primaires (CITE 1 ou 2)» (à partir des résultats de l'enquête PIRLS 2006).

-SOCINEQ PISA 2006 = « Performance moyenne des élèves de 15 ans dont les parents ont suivi des études supérieures (CITE 5 ou 6 dans la classification internationale) » – « Performance moyenne des

élèves dont les parents ont suivi les études secondaires inférieures ou les études primaires (CITE 1 ou 2) » (à partir des résultats de l'enquête PISA 2006).

Cet indicateur, SOCINEQ pour « social inequalities », a été choisi parmi un grand nombre d'autres indicateurs d'inégalités sociales (selon le niveau de revenus des parents, le nombre de livres que possède la famille, etc.), du fait qu'il est le seul disponible dans les deux enquêtes en question. Pour simplifier la référence à ce type particulier d'inégalités, nous emploierons plus loin dans l'article le terme « inégalités sociales de performances » ou « inégalités sociales ».

En effet, les enquêtes internationales et plus particulièrement l'enquête PISA nous offrent un très grand nombre d'indicateurs sur les inégalités à l'école, qu'il s'agisse des inégalités de performance entre élèves ou des inégalités sociales. Nous pourrions en citer quelques uns : l'écart-type des scores ; la part de la variance des scores expliqués par l'indice de statut économique, social et culturel des parents ; la différence des scores en fonction du nombre de livres à la maison ; la différence des scores moyens dans les groupes d'élèves les plus faibles et les plus forts ; le pourcentage des élèves qui ont de très bons ou de très faibles résultats, etc.

Ces indicateurs qui mesurent au premier abord des phénomènes similaires, soit des inégalités entre élèves, soit des inégalités de performances entre groupes sociaux, aboutissent pourtant à des résultats qui peuvent varier. La différence entre ces indicateurs et leur fiabilité comparative ont été l'objet de nombreuses études conduites par l'OCDE et autres chercheurs (Schulz, 2005 ; Woessmann, 2005 ; Nonoyama-Tarumi, 2008 ; etc.). Ces études analysent la qualité de mesure qu'offrent les indicateurs et mettent en évidence divers problèmes méthodologiques dans leur construction. Schulz (2005) souligne notamment qu'une des faiblesses réside dans le fait qu'ils sont construits à partir des réponses des élèves (les élèves se trompent parfois dans leurs estimations de revenu des parents, de leur niveau d'éducation, etc.). Les réponses des parents ou des chefs d'établissement auraient pu être une source d'information plus fiable. Nonoyama-Tarumi (2008) cherche à estimer lequel des quatre

indicateurs -a) le revenu des parents, b) le niveau d'éducation des parents, c) le niveau culturel des parents, d) l'indice composite englobant les trois variables précédentes- fournit l'estimation la plus satisfaisante de l'impact du milieu socioprofessionnel des élèves sur leurs performances. Il conclut que l'indice composite s'avère le plus pertinent. Schulz cite dans son article d'autres études relatives à ce sujet (Entwistle, Astone, 1994, Hauser, 1994). Il ressort de ces analyses que la question de l'avantage comparatif d'un tel indicateur par rapport à un autre reste ouverte.

Il reste que la question du choix entre ces nombreux indicateurs ne se pose pas à partir du moment où leur disponibilité dans différentes enquêtes est limitée, ce qui est le cas de notre étude. De multiples indicateurs développés dans l'enquête PISA ne trouvent pas d'équivalent dans PIRLS. Par ailleurs, on trouve seulement deux indicateurs comparables dans les deux enquêtes, qui mesurent cependant des aspects différents. Le premier indicateur est l'écart-type de performance et le second est la différence de scores en fonction du niveau d'éducation des parents d'élèves. Nous avons choisi d'analyser le second indicateur, alors que d'autres études ont été centrées sur le premier (Hanushek, Woessmann, 2007). A l'évidence, les deux indicateurs ne mesurent pas des phénomènes complètement identiques (bien qu'étant étroitement liés, comme le montre nos résultats ci-après) : le premier est en effet une condition pré-requise pour le développement du deuxième ; en effet, si les performances des élèves sont strictement identiques (variance nulle), aucune inégalité sociale ne se manifeste en la matière. Néanmoins, la variabilité des scores ne revoie pas uniquement aux inégalités sociales, celles-ci ne contribuent qu'à une partie des inégalités de performances.

Bien que n'ayant pas été confrontés au besoin de faire le choix entre différents indicateurs d'inégalités, nous pensons qu'il est important d'être conscient de cette problématique. Elle suggère que les résultats doivent être interprétés avec précaution et il convient, dans la mesure du possible, de les mettre en regard avec les résultats produits sur la base d'autres indicateurs. Ce que nous essayerons de faire ultérieurement dans cet article.

Pour revenir à la discussion de l'approche comparative et de ses limites, les comparaisons entre pays présentent souvent un certain nombre de problèmes méthodologiques. Un des problèmes récurrents est de s'assurer de la comparabilité des indicateurs utilisés. A cet égard, les enquêtes PISA et PILRS présentent des avantages car elles permettent de comparer le même type d'épreuves (la lecture).

Cependant, malgré une certaine comparabilité des données, il faut rester très prudent avant de conclure quant à l'impact des caractéristiques des systèmes sur les performances. Il convient d'être extrêmement attentif et de distinguer les facteurs structurels et organisationnels des systèmes éducatifs (qui font l'objet de notre analyse) des facteurs du contexte extra scolaire. Pourtant, il est, dans beaucoup de cas, difficile de dissocier les deux. L'efficacité du système d'enseignement peut certes dépendre de bonnes méthodes d'enseignement, de structures éducatives favorisant l'équité, etc. ; mais elle peut aussi être due à l'environnement familial de l'enfant en termes de richesse du capital humain et de ressources financières. Les performances des élèves peuvent également être une résultante de ce qu'ils apprennent dans la société, via les masse-média, en échangeant avec leurs pairs, ou de toute autre expérience extrascolaire. Ces facteurs sont souvent difficilement mesurables, ce qui ne permet pas de contrôler leur effet à travers la modélisation économétrique. Il convient néanmoins de rester conscient des éventuels biais que cela peut entraîner. Ainsi, il est nécessaire d'interpréter les résultats de ces analyses avec précaution, en pensant bien que l'impact des caractéristiques des systèmes scolaires peut en partie être dû à ces autres facteurs.

En outre, la qualité des analyses dépend de la qualité des indicateurs utilisés, et ces derniers peuvent également présenter des limites. Les indicateurs sur les systèmes éducatifs se réfèrent dans certains cas à la situation formelle (telle qu'elle est prescrite par les documents normatifs ou régulateurs). On risque ainsi de mal estimer la situation réelle, qui peut varier d'une région à l'autre ou d'un établissement à l'autre. Par exemple, dans un pays donné la répartition des élèves par niveau peut ne pas être systématique, voire officiellement prohibée,

alors qu'il n'est pas exclu que certains établissements la pratiquent pour constituer leurs classes.

Un autre élément qu'il convient de traiter avec prudence est l'échantillon des pays considérés. Dans un échantillon qui englobe les pays riches et les pays pauvres, la richesse du pays peut avoir un impact qui écrase tous les autres et biaise les analyses. En revanche, un échantillon plus homogène à cet égard pourrait fournir des estimations qui rendent visible les inégalités tenant à ces autres facteurs.

Enfin, il ne faut pas oublier que les différences entre pays n'expliquent qu'une partie de la variance des inégalités de performances qu'on constate. Comme la montre le rapport des chercheurs danois (Danish Technological Institute, 2007), seul un dixième de la variance des inégalités de performances est expliqué par les différences entre pays, le reste dépend des facteurs internes aux pays.

Les inégalités dans le primaire et dans le secondaire : tendances générales

Les recherches précédentes ont permis de distinguer quelques facteurs qui influencent les inégalités scolaires à différents niveaux. Au niveau du primaire, ces recherches, bien qu'étant peu nombreuses, montrent qu'un des facteurs les plus influents est le fait d'avoir suivi l'enseignement pré-primaire. Une année d'étude au niveau du pré-primaire a un effet positif sur les performances des élèves, ainsi que sur leurs inégalités de distribution. Parmi les facteurs explicatifs au niveau du secondaire, on distingue le fait de suivre un tronc commun court (OCDE, 2005), le redoublement, la ségrégation sociale entre écoles, autant de facteurs qui affectent négativement les performances. Jouent également le financement privé des établissements, l'organisation centralisée du système éducatif, l'existence des programmes nationaux, la gestion centralisée du budget et du personnel qui s'avèrent quant à eux avoir un impact positif sur les résultats scolaires (Epple, Romano, 1998 ; Nechyba 1999,

2000 ; Chen, West, 2000 ; Hoxby, 1999, 2000, cité dans Fuchs et Woessmann, 2004). Ces études mettent également en évidence le fait qu'à un niveau de performance moyen donné, les inégalités observées au sein d'un pays peuvent varier ce qui convainc de l'absence de fatalité dans l'existence des inégalités.

Comme indiqué précédemment, nous utilisons dans cette analyse un des nombreux indicateurs existants sur les inégalités de performances des élèves. Il s'agit plus précisément de l'écart des performances des élèves en fonction du niveau d'éducation des parents. Rappelons que cet indicateur a été choisi du fait qu'il est le seul indicateur commun aux deux enquêtes mobilisées. Cependant, nous n'ignorons pas que les autres indicateurs sont souvent utilisés par des chercheurs. Notons également que le choix de l'indicateur peut avoir une incidence sur l'estimation de l'ampleur des inégalités sociales de performances. Nous discuterons plus tard des résultats divergents et convergents de ces autres analyses afin de compléter et d'y confronter les résultats de nos propres analyses.

Les recherches existantes sur des inégalités scolaires se focalisent souvent sur la dispersion des scores des élèves. Notamment, l'étude de Hanushek et Woessmann, 2006, porte également sur l'évolution des inégalités de performances entre le primaire et le secondaire, mais sous cet angle. Les auteurs comparent les écart-types de performances des élèves à deux niveaux d'enseignement issues des enquêtes de PIRLS 2001 et PISA 2003. Les résultats de l'étude montrent que l'organisation en filières (ou le tronc commun court) contribue à augmenter les inégalités entre élèves d'un niveau à l'autre. Ils constatent par ailleurs que l'organisation en filières s'accompagne souvent à 15 ans d'un niveau moyen de performances plus faible.

Les tableaux ci-après présentent les inégalités sociales à deux niveaux d'enseignement. Un échantillon de 26 pays a été constitué à partir des pays communs aux deux enquêtes.

	Inégalités sociales dans le primaire (PIRLS 2006) SOC INEQ PIRLS 06	Valeur standardisée
Hong Kong	20	-1,79
Pays-Bas	37	-1,21
Royaume-Uni	45	-0,94
Danemark	49	-0,8
Italie	50	-0,77
Islande	53	-0,66
Espagne	55	-0,6
Luxembourg	55	-0,6
Canada	58	-0,49
Allemagne	59	-0,46
Suède	63	-0,32
Belgique	66	-0,22
France	71	-0,05
Pologne	74	0,05
Bulgarie	77	0,15
Nouvelle-Zélande	80	0,26
Autriche	87	0,49
Slovénie	96	0,8
Hongrie	111	1,31
République Slovaque	137	2,2
Israël	139	2,27

	Inégalités sociales dans le secondaire (PISA06 reading) SOC INEQ Pisa read06	Valeur standardisée
Hong Kong	40	-1,33
Espagne	45	-1,17
Italie	45	-1,17
Islande	56	-0,82
Suède	56	-0,82
Roumanie	63	-0,6
Pays-Bas	64	-0,57

Israël	69	-0,41
France	71	-0,35
Royaume-Uni	72	-0,32
Nouvelle-Zélande	73	-0,29
Danemark	74	-0,26
Canada	74	-0,26
Autriche	83	0,03
Luxembourg	84	0,06
Slovénie	91	0,28
Belgique	100	0,56
Allemagne	101	0,59
Hongrie	115	1,04
Pologne	122	1,26
Bulgarie	151	2,17
République Slovaque	158	2,39

Tableau 1. Inégalités sociales dans le primaire et dans le secondaire

Note 1: SOCINEQ PIRLS 06 est une variable sur les inégalités des performances des élèves à l'école primaire (calculé comme différence des performances moyennes des élèves dont les parents ont un niveau d'éducation CITE 5 ou 6 (études supérieures) et des élèves dont les parents ont un niveau d'éducation CITE 1 ou 2 (secondaire inférieur ou moins). Le même indicateur a été calculé avec les données de PISA 2006, pour lecture (SOCINEQ Pisa read). La troisième colonne de chaque tableau présente les valeurs standardisées, la moyenne étant 0, afin de permettre la comparaison entre deux enquêtes.

Note 2 : Ces tableaux présentent le classement pour les pays communs aux deux enquêtes. Pour la liste complète des pays renseignés dans chaque enquête, voir l'Annexe 1.

L'enquête PIRLS 2006, centrée sur les capacités en lecture des élèves montre tout d'abord que partout, les élèves de 10 ans présentent des résultats inégaux selon leur milieu social, dont attestent notamment les écarts de performance selon le niveau d'éducation de leurs parents. Mais, et ce premier constat est très important, ces inégalités sociales sont plus ou moins importantes selon les pays. Si la France présente un niveau d'inégalités moyen, on peut opposer les pays du Nord (Pays-Bas, Danemark, mais aussi le Royaume-Uni) et certains pays de l'Europe du Sud (Italie, Espagne), au niveau d'inégalité

relativement faible, aux pays de l'Europe centrale (Slovaquie, Roumanie, Hongrie) au niveau d'inégalité élevé.

De manière plus précise, les pays qui affichent les inégalités les plus modestes sont Hong Kong, les Pays-Bas, le Danemark, l'Islande, l'Italie, l'Espagne, le Canada. Les pays caractérisés par un haut niveau d'inégalités sont la République Slovaque, la Roumanie, la Hongrie, la Slovénie, mais également Israël et la Fédération de Russie.

Les inégalités sociales sont en moyenne plus élevées dans les pays les plus pauvres de l'échantillon : il y a une corrélation négative, modérée mais significative, entre l'ampleur des inégalités et le PIB par habitant (les pays aux revenus plus faibles tendent à avoir des inégalités plus fortes, $r = -0.56$ sign. à 0.01). Cette corrélation est surtout « tirée » par les pays de l'Europe de l'Est qui sont à la fois relativement pauvres et caractérisés par de hauts niveaux d'inégalités sociales de performance. Mais, plus surprenant, le niveau des inégalités n'est pas corrélé significativement à l'importance des inégalités de revenus mesurées par l'indice de Gini ($r = -0.20$, n.s.). En d'autres termes, les pays qui font preuve d'un niveau élevé d'inégalités en éducation ne sont pas ceux qui sont par ailleurs caractérisés par de fortes inégalités de revenus. C'est le cas des pays de l'Europe de l'Est pour lesquels les indices de Gini sont en général inférieurs à la moyenne. On remarque aussi que la France, avec un indicateur de Gini proche du Canada, présente un niveau d'inégalité en éducation sociale supérieur à ce pays, ou encore que l'Italie, avec un indicateur de Gini légèrement supérieur à la France, présente un niveau d'inégalité inférieur. On note également que certains pays qui ont un niveau d'inégalités de revenus élevé ou modéré, n'affichent pas nécessairement, les inégalités élevées à l'école (ce qui est par exemple le cas de Hong Kong, ou encore de l'Espagne).

Les inégalités sociales de performance ont également tendance à être corrélées avec le niveau même des performances ; la relation est modérée, mais significative, et surtout négative : les inégalités sociales sont plutôt d'autant plus faibles que le niveau moyen des performances est élevé ; néanmoins ce lien reste faible ($r = -0.37$, sign. à 0.10). Cette relation négative signifie que dans certains pays, des

performances élevées peuvent aller de pair avec des inégalités faibles. C'est le cas Hong Kong, des Pays-Bas, ou de l'Italie. Dans d'autres pays, tels que la Slovaquie, la Hongrie ou la Russie, les performances sont élevées et les inégalités le sont également. La Roumanie ou Israël, en revanche, affichent de bonnes performances et des inégalités supérieures à la moyenne. Le tableau 1 de l'annexe présente les scores moyens et les inégalités sociales de performances des différents pays.

Ce constat (dont nous verrons qu'il se retrouve au niveau du secondaire) permet d'écarter la notion d'arbitrage entre efficacité et équité : atteindre un bon niveau ne se « paie » pas automatiquement par l'acceptation d'inégalités amples, c'est même plutôt le contraire qui est vrai. Mais la relation est bien plus marquée entre l'ampleur des inégalités sociales de performance et l'ampleur des inégalités entre élèves : là où les élèves réalisent à 10 ans des performances inégales, les inégalités sociales sont également fortes. En d'autres termes, pour que des inégalités sociales de performance puissent se manifester, il faut que les élèves réalisent des performances inégales... Mais ces relations restent modérées (le coefficient de corrélation le plus fort, celui qui lie inégalités sociales de performances et inégalités de performances n'est jamais que de -0.45), ce qui montre qu'il y a du jeu...

Certaines caractéristiques des systèmes éducatifs sont-elles à même d'expliquer ces différences entre pays ? De fait, sur les informations disponibles, aucune relation significative ne se dégage : ni la taille des classes, ni le taux de préscolarisation par exemple n'apparaissent liés à l'ampleur des inégalités sociales. Ceci s'explique sans doute par le fait que les variations entre pays sont à cet égard modérées. Mais aussi parce que certains pays ont effectivement des niveaux différents d'inégalités à caractéristiques scolaires comparables. Ainsi, la France et l'Italie présentent un niveau très différent d'inégalités sociales de performance avec un taux d'enfants préscolarisés (au moins un an) égal à 100%. Au total, ces données sur les inégalités sociales de performance en primaire sont donc relativement décevantes : elles montrent certes que ces inégalités varient amplement selon les pays, ce qui souligne combien elles sont nichées dans tel ou tel contexte social et pédagogique. Mais les caractéristiques les plus grossières de

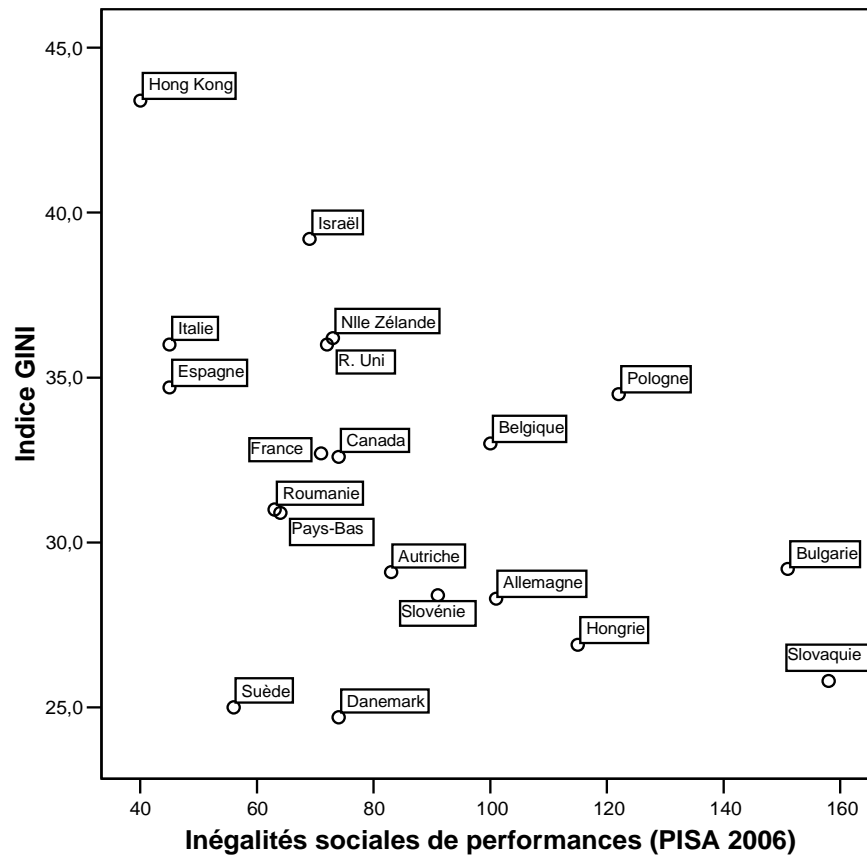
la société ou des systèmes éducatifs peinent à en rendre compte. Concernant ces inégalités manifestes chez de jeunes enfants, il faudrait sans doute appréhender plus finement la diversité des habitudes culturelles par rapport à l'écrit (le fait de lire des histoires à son enfant par exemple), dont les données PIRLS montrent l'importance sur la performance, mais sans qu'on dispose des moyens pour appréhender les inégalités sociales en la matière. On peut faire l'hypothèse qu'à ce stade les pratiques de parents ont plus d'importance que les caractéristiques des systèmes éducatifs, qui varient peu d'un pays à l'autre. Enfin, il faudrait sans doute accorder plus d'importance à la qualité des modes de garde disponibles pour les très jeunes enfants, qui importent peut-être encore plus que les modalités des premières années de scolarité mais restent relativement peu connus.

Les données PISA 2006 permettent de la même manière d'observer des inégalités sociales de performance entre des élèves âgés cette fois de 15 ans. A nouveau, ces inégalités apparaissent d'ampleur très variable selon les pays. Les pays dont les performances apparaissent très inégalitaires socialement sont les pays de l'Europe de l'Est (la République slovaque, la Slovénie, la Hongrie, la Pologne), ainsi que la Belgique ou l'Allemagne, tandis qu'à l'inverse, les inégalités sont faibles dans des pays scandinaves (l'Islande, la Suède, le Danemark), les pays du l'Europe du Sud (l'Italie et l'Espagne), au Canada et en Nouvelle-Zélande. Il semblerait que les inégalités se situent autour de la moyenne aux Etats-Unis, en France, au Royaume-Uni, et au Luxembourg, mais leurs résultats divergent selon les indicateurs qu'on mobilise.

Comme pour le niveau primaire, on peut chercher à identifier les facteurs associés à cette variété, dans la société ou dans les modes d'organisation des systèmes éducatifs proprement dit. Concernant les caractéristiques macro-sociales, les résultats sont identiques à ce qui était observé chez les élèves plus jeunes : une tendance modérée mais significative à davantage d'inégalités sociales de performance dans les pays les plus pauvres et une absence de corrélation de ces dernières avec les inégalités de revenus. Ceci confirme que certains systèmes

éducatifs parviennent mieux que d'autres à compenser les inégalités qui existent dans la société.

De manière plus précise, on constate, de la même manière que dans le primaire, que la richesse du pays (PIB par tête) est liée négativement aux inégalités à l'école, ce qui indique que les inégalités à l'école sont plus faibles dans les pays plus riches (cette relation est cependant modérée : $r=-0.42$, sign. à 0.10). Comme au niveau du primaire, les inégalités de revenus dans la société ne s'avèrent pas corrélées avec les inégalités à l'école. En effet, on constate une corrélation négative entre ces deux indicateurs ($r=0.47$, sign. à 0.05), mais cette relation disparaît quand on enlève Hong Kong (le pays qui se caractérise par les inégalités de revenus très fortes tout en ayant les inégalités de performances faibles). Comme le montre le Graphique 1, l'absence de la corrélation (dans l'échantillon sans Hong Kong) est en partie due aux pays de l'Europe Centrale et Orientale qui se caractérisent à la fois par un indice de Gini faible et des inégalités de performances élevées.



Graphique 1. Les inégalités sociales de performances dans le secondaire et les inégalités de revenus

Ces résultats laissent penser que certains systèmes éducatifs réussissent à compenser les inégalités qui existent au départ dans la société alors que d'autres n'y parviennent pas. Ce constat suggère donc que l'organisation du système peut y jouer un rôle important.

Revenons tout d'abord sur la relation entre les inégalités et le niveau moyen de performances, déjà constatée au niveau primaire. On pourrait s'attendre à ce qu'il y soit nécessaire de faire un choix entre le niveau de performances et l'équité de leur distribution, ce que les économistes appellent classiquement un arbitrage entre efficacité et

équité. Nos analyses montrent que le niveau moyen de performance est lié aux inégalités sociales, cette relation est cependant faible. En outre, elle s'avère être négative ce qui est inattendu et va à l'encontre des idées reçues : plus les performances sont élevées, moins les inégalités sont fortes. Ce résultat est confirmé aussi bien avec les données de PISA 2000 que celles de PISA 2006.

Cependant, cette relation n'est pas automatique, différents cas de figure existent. Certains pays, avec un niveau d'inégalités comparable, affichent des performances différentes : la Suède ou l'Islande (niveau moyen élevé) vs. la Roumanie et Israël (niveau moyen faible). A l'inverse, à niveau moyen de performance comparable, les inégalités peuvent varier : la République Slovaque (inégalités élevées) vs. l'Italie (inégalités faibles). L'existence de ces multiples configurations laisse présager que le choix entre l'efficacité et l'équité n'est pas une nécessité absolue.

Un autre résultat intéressant concerne la relation positive entre le niveau des inégalités sociales de performances et la dispersion des résultats (mesurée par l'indicateur « écart-type des scores »). Au niveau de l'enseignement secondaire, cette relation est significative ($r=0.41$, sign. à 0.10), ce qui signifie que dans les pays où la dispersion des performances est élevée, les inégalités sociales de performances sont également élevées. Au contraire, les pays qui affichent une faible dispersion de résultats ont tendance à afficher des inégalités sociales faibles. Au total, égaliser les acquis de tous les élèves semble donc bien une voie efficace pour réduire les inégalités sociales scolaires.

Pour revenir maintenant à l'impact des caractéristiques des systèmes éducatifs sur les inégalités, nous observons que deux indicateurs a priori importants ne semblent pas avoir d'impact significatif : le taux de redoublement (alors qu'on pourrait faire hypothèse que les inégalités sont d'autant plus grandes que ce taux est élevé, car le redoublement touche souvent les élèves d'origine sociale défavorisée), d'une part, et d'autre part le choix de l'école, i.e. la carte scolaire vs. le libre choix de l'école (encore une fois, on pourrait s'attendre à ce que les inégalités sociales soient plus élevées dans le système de libre

choix car il favorise le regroupement des meilleurs élèves dans de meilleures écoles).

Le caractère centralisé vs. décentralisé du système, et plus particulièrement une autonomie plus grande des établissements, s'avère par contre lié aux inégalités de performances ; cette relation est néanmoins modérée et négative ($r = -0.40$, sign. à 0.10), ce qui suggère que l'autonomie des établissements s'associe avec des inégalités de performances plus faibles. En outre, la ségrégation entre établissements (mesurée par l'indicateur « variance des scores entre établissements ») est également corrélée, positivement cette fois, aux inégalités ($r = +0.46$, sign. à 0.05). Ceci signifie que les inégalités sociales de performances sont d'autant plus élevées que la ségrégation entre écoles est plus forte.

On constate d'autre part que les inégalités de performances varient d'un pays à l'autre selon qu'il pratiquent ou non la répartition en filières (*tracking*) dans le secondaire. La différence entre les inégalités sociales dans le secondaire dans les pays qui pratiquent la séparation en filières et ceux qui ne le font pas est importante et statistiquement significative (14 points, sign. à 0.05). Le niveau moyen des inégalités dans les pays qui organisent précocement cette répartition atteint 92, alors qu'il est de 67 dans les pays qui pratiquent une répartition plus tardive (la moyenne tous les pays confondus étant de 76). Néanmoins, certains pays présentent une exception à la relation constatée. Par exemple, l'Italie, la Roumanie ou les Pays-Bas pratiquent une répartition par filière précoce et, en même temps, affichent des inégalités de performances faibles (respectivement 45, 63 et 64). En revanche, certains pays avec un tronc commun long, tels que la Pologne, se caractérisent par des inégalités très fortes (122). Il est intéressant de mentionner que les pays avec un tronc commun court sont également ceux qui ont un indice de Gini bas ou modéré (la différence de la moyenne est statistiquement significative : $F = 5.0$, sign. à 0.05, 29.9 vs. 34.4), i.e. les pays germanophones ou les pays de l'Europe Centrale et Orientale.

Le fait que les inégalités sociales de performances sont d'autant plus marquées que règne une ségrégation sociale des publics, autrement

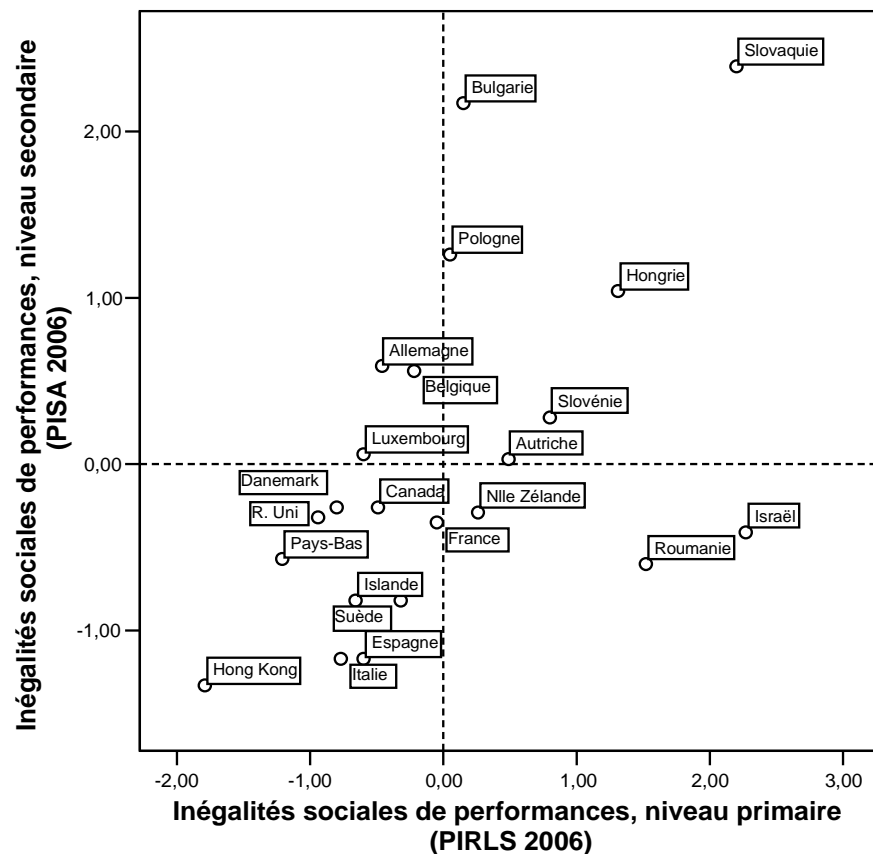
dit qu'il existe dans le pays des établissements « chics » et des établissements populaires typés s'interprète par divers phénomènes bien explorés par la recherche en éducation : d'une part, des établissements typés socialement tendent également à l'être quant aux « ressources » dont ils disposent, moindres quand le public est populaire (avec en particulier davantage d'enseignants inexpérimentés et/ou moins qualifiés dans ces établissements) ; d'autre part, la « tonalité sociale » du public d'élèves en elle-même affecte les progressions : les enseignants modulent leur niveau d'exigence, ou encore le climat des classes va être plus ou moins favorable aux apprentissages, selon que les élèves sont majoritairement d'origine favorisée ou défavorisée.

C'est de manière similaire que l'on peut interpréter la relation significative observée entre l'ampleur des inégalités sociales de performance et le fait de constituer de manière précoce des filières différenciées : les inégalités sont plus fortes dans ce dernier cas, alors qu'elles sont d'autant plus modérées que le « tronc commun » est long. Ceci explique que les pays germaniques et d'Europe de l'Est, qui ont conservé une orientation précoce (dès 10 ans) entre des filières étanches soient caractérisés par des inégalités sociales de performance élevées.

L'évolution des inégalités sociales entre le primaire et le secondaire

Les inégalités sociales de performances entre le primaire et le secondaire s'avèrent être corrélées (voir le Graphique 2 ci-après). Cette relation est modérée ($r=0.50$, sing. à 0.05). Dans le modèle de régression bivariée, les inégalités sociales dans le primaire expliquent 21% des inégalités sociales dans le secondaire. Le fait que cette corrélation existe signifie que les indicateurs macro-sociaux influent à deux niveaux. Le fait que cette corrélation est modérée laisse penser que les caractéristiques du système d'enseignement secondaire déterminent également l'évolution des inégalités entre les deux niveaux. En effet, les systèmes d'enseignement primaire varient peu

d'un pays à l'autre et ne commencent à diverger d'une manière sensible qu'à partir du secondaire inférieur.



Graphique 2. Les inégalités sociales de performances dans le primaire et dans le secondaire, 2006

On peut remarquer que certains pays, tels que la Grande Bretagne, le Canada, le Danemark, les Pays-Bas, l'Italie, l'Espagne et Hong Kong affichent de faibles inégalités de performances aussi bien dans le primaire que dans le secondaire. Au contraire, l'Allemagne, la Belgique, le Luxembourg ont des inégalités faibles dans le primaire, mais élevées dans le secondaire. On peut également distinguer les pays aux inégalités élevées aux deux niveaux d'enseignement, ce sont

la Bulgarie, la Slovaquie, l'Autriche, la Hongrie, la République tchèque et la Pologne. La Nouvelle-Zélande, la Roumanie, et Israël affichent de fortes inégalités dans le primaire, mais faibles dans le secondaire.

On pourrait s'attendre à ce que les caractéristiques des systèmes expliquent l'évolution des inégalités observées entre les deux niveaux. En effet, les travaux existants (Hanushek, Wossmann, 2006) mettent en évidence le lien entre la séparation en filière précoce et l'évolution de la variance de performances (écart-type des scores) : l'organisation en filière au début du secondaire augmente les inégalités académiques entre le primaire et le secondaire.

Dans nos analyses, en utilisant la régression bivariée, la séparation en filière précoce explique 16% de la variance des inégalités sociales dans le secondaire. Dans le modèle multivarié, en intégrant le niveau des inégalités sociales dans le primaire et la séparation par filière au niveau du secondaire, on explique 28% de la variabilité des inégalités sociales de performances dans le secondaire, la variable « séparation en filière précoce » restant toujours significative. Ainsi, la séparation précoce en filières semble avoir un effet important sur les inégalités : plus la séparation en filières prend place tôt dans le cursus, plus les inégalités sociales de performances s'accroissent entre le primaire et le secondaire.

Dans certains pays, un tronc commun court est associé à une augmentation très forte des inégalités sociales de performance. C'est le cas de l'Allemagne (de - 0.46 à + 0,59³), la Belgique (-0.22 à +0.56), les Pays-Bas (-1.21 à -0.57). Cependant, dans d'autres pays, la séparation précoce en filières n'est pas nécessairement associée avec l'augmentation des inégalités et dans certains pays, elles peuvent même décroître. C'est notamment le cas de la Roumanie (+1.52 à -0.6), l'Italie (-0.77 à -1.17), l'Autriche (+0.49 à +0.03), la République tchèque (+2.2 à +2.4), la Hongrie (+1.31 à +1.04). Ceci signifie que l'impact du tronc commun court sur l'évolution des inégalités entre le

³ Dans cette analyse, nous présentons les inégalités sociales de performances en forme standardisée, la moyenne étant 0, afin de permettre la comparaison entre les données de PISA et PIRLS

primaire et le secondaire n'est pas systématique, au-delà de la tendance générale observée.

En outre, une relation entre la longueur du tronc commun et la ségrégation sociale entre écoles est constatée. On est donc face à un ensemble relativement cohérent de grandes tendances : plus le tronc commun est court, plus les inégalités sociales sont grandes, plus la variance entre écoles est grande, plus les inégalités de performances augmentent.

Pourquoi cette relation entre organisation en filières et inégalités sociales ? Pour les raisons évoquées précédemment à propos de la ségrégation des publics d'une part, mais aussi parce que l'orientation entre ces filières, quand elles existent dès le début du secondaire, entérine les difficultés scolaires des élèves de milieux sociaux les plus défavorisés ; cette orientation est aussi marquée par des biais sociaux spécifiques qui font qu'à réussite identique, les élèves de ces milieux sont plus souvent affectés à ces filières.

Il est possible d'examiner l'impact des variables de structure et d'organisation du système d'enseignement à travers des indices composites. La variable élaborée par Nathalie Mons (2007) offre la possibilité d'une telle analyse. Mons introduit un indicateur composite relatif aux caractéristiques du système d'enseignement secondaire en y intégrant plusieurs aspects : le redoublement, la répartition en groupes dans les classes et la séparation en filières. Cette variable permet de distinguer 4 modèles des systèmes d'enseignement secondaire :

- *modèle de séparation*, avec une répartition en groupes et une séparation en filières ; ce modèle est répandu dans les pays germaniques et les pays d'Europe Centrale ;
- *modèle de l'intégration « à la carte »*, avec un tronc commun relativement long, jusqu'à l'âge de 16 ans, et une répartition en groupes de niveaux. Ce modèle est adopté par les pays tels que le Canada, les Etats-Unis ou la Nouvelle-Zélande ;
- *modèle de l'intégration uniformisée*, avec un tronc commun long et un taux de redoublement élevé (pays latins d'Europe) ;

- *modèle de l'intégration individualisée*, avec un tronc commun long et un taux de redoublement bas (pays Nordiques d'Europe).

Sur la base de cette variable composite, il se confirme que l'impact de l'organisation précoce en filières et des autres caractéristiques du système n'est pas automatique (voir Tableau 2 ci-après).

Modèles de différenciation structurelle au niveau du secondaire inférieur	Pays	Inégalités sociales dans le primaire (PIRLS 2006)	Inégalités sociales dans le secondaire (PISA 2006)	Différence
Modèle de l'intégration individualisée	Danemark	-0,8	-0,26	0,54
	Islande	-0,66	-0,82	-0,16
	Norvège	-0,32	.	.
	Pologne	0,05	1,26	1,21
	Suède	-0,32	-0,82	-0,5
Modèle de l'intégration « à la carte »	Canada	-0,49	-0,26	0,23
	Nouvelle-Zélande	0,26	-0,29	-0,55
	Royaume-Uni	-0,94	-0,32	0,62
Modèle de l'intégration uniformisée	France	-0,05	-0,35	-0,3
	Espagne	-0,6	-1,17	-0,57
	Italie	-0,77	-1,17	-0,4
Modèle de séparation	Hong Kong	-1,79	-1,33	0,46
	Bulgarie	0,15	2,17	2,02
	Luxembourg	-0,6	0,06	0,66
	Roumanie	1,52	-0,6	-2,12
	République Slovaque	2,2	2,39	0,19
	Slovénie	0,8	0,28	-0,52
	Autriche	0,49	0,03	-0,46
	Belgique	-0,22	0,56	0,78
	Allemagne	-0,46	0,59	1,05
	Hongrie	1,31	1,04	-0,27
	Pays-Bas	-1,21	-0,57	0,64

Tableau 2. Évolution des inégalités sociales de performances selon le modèle de différenciation structurelle au niveau du secondaire inférieur

Le groupe de pays qui apparaît comme le plus homogène est le groupe 3 (intégration uniformisée). Il est caractérisé par une baisse des inégalités de performances, entre primaire et secondaire. Dans les pays de ce groupe (la France, l'Espagne et l'Italie), les inégalités sociales sont faibles au niveau du primaire et elles baissent encore au niveau du secondaire. Au contraire, dans le groupe 4 – modèle de séparation – on constate une augmentation des inégalités, avec quelques exceptions : la Roumanie (de +1.52 à - 0.6), la Slovaquie (de +0.8 à +0.28), l'Autriche (de +0.49 à +0.03) et dans un moindre mesure, la Hongrie (de +1.31 à +1.04).

Le deuxième groupe, intégration « à la carte », est caractérisé par l'augmentation des inégalités, à l'exception de la Nouvelle-Zélande où les inégalités décroissent (de +0.26 à -0.29). Finalement, les pays qui appartiennent au groupe 1, intégration individualisée, affichent aussi bien l'augmentation que la baisse des inégalités, i.e. la Pologne (+0.61), le Danemark (+0.54), l'Islande (-0.16) et la Suède (-0.5).

D'une manière globale, ces résultats confirment les effets estimés sur la base de la variable « organisation en filières précoce ». Le modèle de séparation s'avère associé à l'augmentation des inégalités, malgré le fait qu'un certain nombre d'exceptions soit constaté, ce qui indique de nouveau que cette relation n'est pas automatique. Bien que ces résultats présentent quelques limites, du fait du faible nombre d'observations dans certains groupes, ils sont néanmoins intéressants et pourraient offrir une méthode originale d'analyse pour de futures recherches mobilisant un échantillon plus large des systèmes d'enseignement au niveau mondial.

Les inégalités à l'école : la diversité des mesures

Cet article est centré sur l'analyse des inégalités de performances des élèves selon le niveau d'éducation de leurs parents. Rappelons que cet indicateur a été choisi parmi d'autres indicateurs d'inégalités sociales existantes, car il est le seul disponible dans les deux enquêtes en question.

Comme nous l'avons expliqué auparavant, les indicateurs d'inégalités de performances et plus particulièrement d'inégalités sociales de performances qu'offre l'enquête PISA sont nombreux (selon le niveau de revenus des parents, leur catégorie professionnelle ou en général, leur statut économique, social et culturel, etc.). La qualité et la pertinence du choix de tel ou tel indicateur sont minutieusement étudiées par les chercheurs. Dans ce contexte, il nous semble intéressant de mettre en regard l'indicateur que nous avons choisi et les autres existants. Le tableau 3 de l'annexe présente les comparaisons entre les deux indicateurs choisis et quelques autres indicateurs existants, tels que : 1) l'écart des performances des élèves en fonction de nombre de livre à la maison (max : plus de 100, min : 0-10), PIRLS 2006 (pour le primaire); 2) le pourcentage des performances des élèves expliqué par l'indice composite du statut social, économique et culturel des parents, PISA 2006 et 3) le pourcentage des performances des élèves expliqué par le niveau d'éducation des parents, PISA 2006 (pour le secondaire).

Il s'avère que l'indicateur utilisé dans notre article « SOCINEQ PISA » est corrélé avec les deux autres indicateurs disponibles dans PISA 2006 : « la variance des performances des élèves expliquée par l'indice composite du statut social, économique et culturel des parents » et « la variance des performances des élèves expliqué par le niveau d'éducation des parents » (respectivement, $r=0.68$, sign. à 0.001, et $r=0.70$, sign. à 0.001). Quant aux indicateurs de PILRS 2006, la corrélation entre l'indicateur « SOCINEQ PILRS » et « l'écart de performances des élèves en fonction du nombre de livres à la maison » s'avère forte (0.75, sign. à 0.001).

La prise en compte de ces indicateurs supplémentaires permet de s'assurer de la robustesse des tendances constatées. Ainsi, on pourrait affirmer que les pays qui affichent les meilleurs résultats en termes d'inégalités sociales de performances aux deux niveaux d'enseignement sont les pays scandinaves (la Suède, le Danemark), le Canada, la Nouvelle-Zélande, les pays du sud de l'Europe (l'Italie, l'Espagne), les Pays-Bas et l'Autriche. En revanche, les inégalités sociales sont particulièrement fortes dans les pays de l'Europe de l'Est

(la Pologne, la Bulgarie, la Slovaquie, la Slovénie, la Hongrie), ainsi qu'en Belgique et en Allemagne, dans une moindre mesure. Les résultats des pays tels que la France, le Royaume-Uni et l'Luxembourg varient en fonction de l'indicateur utilisés, ce qui ne permet pas d'affirmer fermement la présence d'une tendance particulière. Des analyses supplémentaires mobilisant d'autres indicateurs pourraient éclaircir la position de ces pays. Remarquons également que le fait d'avoir un tronc commun court, n'empêche pas certains pays d'avoir des indicateurs des inégalités satisfaisants (i.e. l'Autriche ou les Pays-Bas).

Conclusions

En conclusion, il est clair que, d'une manière générale, ces résultats peuvent apparaître décevants pour qui chercherait le levier le plus à même de réduire significativement les inégalités sociales de performance. Aucune des caractéristiques des systèmes éducatifs documentées dans les enquêtes internationales n'exerce d'influence très forte et les inégalités sociales de performance s'expliquent donc avant tout par des facteurs internes aux pays, de nature extra-scolaire ou relevant de la vie scolaire –climat éducatif par exemple-, mais non documentés jusqu'alors dans les enquêtes. Mais plusieurs constats importants sont à souligner : les inégalités sociales de performance s'avèrent plus ou moins amples selon les pays et leur réduction n'est pas assortie d'un niveau moyen plus faible. De plus, il faut aujourd'hui considérer comme démontré que le fait de différencier de manière précoce les voies proposées aux élèves tend à accroître les inégalités sociales entre élèves. Ce n'est pas sans importance à une époque où dans nombre de pays dont la France, le collège unique – ou l'« école moyenne », ou toute autre formule de type « comprehensive » - est contesté de manière récurrente.

Références bibliographiques

- BOUDON, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: Colin (English edition : *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York : Wiley. 1974).
- Danish Technological Institute. (2005). *Explaining student performance. Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development.
- DURU-BELLAT, M. (2004). *Social inequality at school and educational policies*. Paris : UNESCO.
- DURU-BELLAT, M., & SUCHAUT, B. (2005). Organization and context, efficiency and equity of educational system. *European Educational Research Journal*, 4, n°3: 181-194.
- FUCHS, TH., & WOESSMANN, L. (2004). What Accounts for International Differences in Student Performance? A re-examination using PISA data. *CESifo Working Paper* n. 1235, Category 4: Labour Market, July 2004
- GRAAF (DE), N.D., DE GRAAF, P.M., & KRAAYKAMP, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands : A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73: 92-111.
- GREEN, A., PRESTON J., & JANMAAT, J. G. (2006). *Education, equality, and social cohesion*. New York : Palgrave Macmillan.
- HANUSHEK, E.A., & WÖSSMANN, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality ? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal* 11 : 63-76.
- MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : PUF.
- NONOYAMA-TARUMI, Y. (2008). Cross-national Estimates of the Effects of Family Background on Student Achievement : a Sensitivity analysis. *International Review of Education*
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000*. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development .
- SCHUTZ, G., URSPRUNG, W., & WOESSMANN, L. (2005). *Education policy and equality of opportunity*. IZA Discussion Paper 1906, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany.
- SCHULZ W. (2005). *Measuring the socio-economic background of students and its effect on achievement in PISA 2000 and PISA 2003*. Paper prepared for the Annual Meetings of the American Educational Research Association in San Francisco, 7-11 April 2005

L'identité européenne

Étude comparative dans deux universités en France et en Grèce

Nicole Blondeau

Annie Couëdel

Université Paris 8¹,
France

Yorgos Stamelos

Athina Spinthouraki

Université de Patras²,
Patras, Hellas,
Grèce

RÉSUMÉ

L'article présente les résultats de l'analyse d'un questionnaire renseigné par 160 étudiants des Universités Paris 8 et Patras concernant l'identité européenne, concept-clé d'enjeux politiques et théoriques, et fortement mobilisé dans la promotion de la construction de l'Union. Si aucun « patriotisme constitutionnel » ne se dégage des réponses, 62,5% des étudiants pensent cependant qu'il existe une identité européenne : ce sont ceux, qui pour partie, profitent le moins des avantages de l'Union (ils voyagent peu). Les autres, les « nomades » restent sceptiques car l'expérience des rencontres, de l'interculturalité, les amène à penser autrement le concept « d'identité européenne ».

MOTS CLÉS

Identité européenne, nomadisme, patriotisme constitutionnel, interculturalité, histoire

1 Sciences de l'Éducation

2 Sciences de l'Éducation

ABSTRACT

This article reports on the analysis of questionnaire data collected from 160 students from the universities of Paris 8 and Patras. The research investigates different perceptions of European identity, a key political and theoretical concept drawn on to promote the construction of the European Union. Although no "constitutional patriotism" as such emerged from the responses, 62.5% of the students in the survey did nonetheless believe in the existence of a European identity. These students included those who benefited least from the advantages of the EU as they seldom travelled. The other students (the "nomads") remain sceptical because the experience of contact with others – interculturality – leads them to take a different view of European identity.

KEYWORDS

European identity, nomadism, constitutional patriotism, interculturality, history

Notes liminaires

Nous sommes deux équipes de deux universités de pays différents, la France et la Grèce, dont les échanges ont commencé depuis plus dix ans, avec la signature d'un contrat Erasmus-Socrates. Peu à peu, notre coopération est devenue plus formelle et structurée, et les rencontres périodiques que nous assurait le programme nous ont permis de penser et mener à bien des projets communs. Au fil des années, nos rencontres se sont transformées et nos réunions ont pris une autre dimension : ce n'étaient plus seulement des échanges réguliers entre universitaires français et grecs permettant d'entretenir et de pérenniser le contrat Erasmus, mais de véritables activités européennes élaborées par des ressortissants de pays membres d'une structure supra-nationale. L'Europe était le contexte dans lequel nous avions la possibilité de travailler ensemble. Nos réflexions, nos interrogations, se sont donc développées autour de la dimension européenne qui fait désormais partie de nos vies et alimente nos travaux.

Au regard de nos engagements dans les contrats d'échanges européens, des recherches de certains d'entre nous concernant les effets des décisions communautaires, notamment en matière de

politique d'éducation, il nous a semblé intéressant de voir si la notion d'identité européenne, concept-clé dans les enjeux politiques et théoriques, faisait écho aux représentations que nos étudiants s'étaient construites de l'Europe, si cette notion avait pour eux une réalité et comment ils se positionnaient par rapport à cette idée. Cette notion, qui reste floue, ambiguë, qui est souvent investie de symbolique, dont la manipulation peut-être dangereuse, est cependant mobilisée dans les textes de l'Union, sans qu'une définition ne soit réellement avancée, et joue un rôle dans la promotion de la construction européenne.

Nous avons donc lancé une pré-enquête afin de tester "la réaction", d'évaluer le positionnement des étudiants de Paris 8 et de Patras par rapport à cette notion. 160 questionnaires (voir exemple en annexe) ont été remplis, 67 à Paris 8, 93 à Patras. Notre échantillon n'est, bien sûr, pas représentatif et le texte qui suit n'est donc pas la présentation de résultats statistiques. A ce stade de pré-enquête, c'était l'analyse qualitative des réponses aux questions ouvertes qui nous intéressait en premier lieu et qui permettait d'esquisser les "histoires" des personnes par rapport à cette notion d'identité européenne, à partir desquelles nous pourrions peut-être élaborer un protocole d'enquête plus précis. A cet égard, nous avons décidé de procéder à un traitement comparatif des deux populations, tant les différences socio-démographiques entre les deux populations d'étudiants sont grandes.

Caractéristiques des deux populations

Nous ne nous appesantirons pas sur la différence des taux hommes/femmes dans notre échantillon, sauf à souligner que la population féminine est nettement majoritaire sur l'ensemble des personnes enquêtées (78% pour Patras et 60% pour Paris 8), fait qui s'explique vraisemblablement par les filières dans lesquelles se trouvent ces étudiants : sciences humaines, art et exclusivement sciences de l'éducation/formation des maîtres pour Patras.

L'une des différences flagrantes entre les deux populations concerne l'âge : pour Paris 8, presque un étudiant sur trois a entre 20 et 24 ans,

un peu plus d'un sur quatre entre 25 et 29 ans, presque un sur quatre a entre 30 et 35 ans. Signalons aussi que 10% de cet échantillon a plus de 40 ans. En revanche, les étudiants de l'université de Patras ayant répondu aux questionnaires se situent dans la tranche d'âge 20-24 ans (93,5%).

Ce qui est remarquable aussi dans notre échantillon est l'absolue homogénéité du lieu de naissance des étudiants de l'université de Patras : à l'exception de 5% d'entre eux, tous sont nés en Grèce. A l'opposé, ceux qui fréquentent Paris 8 sont à 81% nés hors de France. Même si ces 81% ne sont pas tous « étrangers », certains ayant obtenu la nationalité française, il n'en reste pas moins que cette catégorie est massivement représentée car les questionnaires ont été remplis dans les cours de FLE, dans les ateliers de Pédagogie de Projet, fréquentés par beaucoup d'étrangers, dans des enseignements de sciences de l'éducation, dans lesquels on retrouve aussi, dans une moindre mesure, un certain nombre d'étudiants étrangers. Ce chiffre n'est pas représentatif de la population de Paris 8, même si l'université compte 36% d'étudiants étrangers (Observatoire de la Vie Étudiante, 2005). Ces étrangers sont principalement des étudiants européens participant aux programmes d'échange Erasmus-Socrates ainsi que ceux venus du Maghreb, voire d'Afrique sub-saharienne auxquels s'ajoutent les Asiatiques (Corée, Japon, Chine) que l'on retrouve souvent dans les filières artistiques. Le pourcentage de ces étudiants non Européens s'élève à 49,3% pour les questionnaires de Paris 8.

Une autre différence importante entre les deux populations estudiantines relève des niveaux d'éducation des parents: pour Paris 8, 13,4% des pères et 22,4% des mères n'ont jamais été scolarisés (ces chiffres concernant essentiellement les étudiants venus du Maghreb), une réalité que ne connaît pas Patras. *A contrario*, les parents des étudiants de Patras sont plus nombreux à avoir poursuivi des études post-secondaires que ceux de Paris 8 (36,6% des mères et 41,9% des pères pour les premiers contre 23,9% des mères et 37,3% des pères pour les seconds).

Ce qui oppose aussi les deux populations est le taux d'étudiants qui travaillent : 54% pour ceux de Paris 8 contre 17% à Patas. Les

explications sont sans doute à rechercher dans les caractéristiques socio-économiques des panels. Paris 8, université de la banlieue nord de Paris, accueille un pourcentage important d'étudiants de milieux populaires. 49,3% de personnes venant de pays non européens ont répondu aux questionnaires, dont beaucoup du Maghreb et issus de familles défavorisées (s'ils étaient restés au pays, ils n'auraient pas pu poursuivre d'études). Parvenus en France, ils sont obligés de travailler pour survivre (ils font de la surveillance d'entreprise ou de grandes surfaces, sont embauchés dans la restauration rapide, dans les hôtels comme veilleur de nuit ...) Leurs pairs participant aux échanges Erasmus-Socrates recherchent aussi de petits boulots pour mieux vivre, les bourses de la Communauté Européenne étant insuffisantes pour accéder à un niveau de vie correct à Paris. Les étudiants de Patras appartiennent, pour partie, à des milieux socio-économiques plus aisés, mais surtout 41% d'entre eux poursuivent leurs études dans l'environnement dans lequel ils sont nés: on peut donc supposer que les parents habitant sur place les hébergent, soulageant ainsi leurs enfants d'un loyer à payer, qui grève lourdement les budgets des étudiants parisiens. De plus, la majorité des étudiants de Paris 8 ayant répondu aux questionnaires étant étrangers, la question du logement est prégnante, souvent angoissante, toujours coûteuse, même si parfois des solidarités communautaires ou familiales pour les ressortissants du Maghreb et d'Afrique sub-saharienne, peuvent offrir des solutions dont le coût, qui, sans atteindre ceux des cités universitaires ou des appartements privés, s'avère quelque fois élevé en termes de conditions de vie et d'études, en termes d'intégration aussi. Nous n'aborderons pas ici les conséquences psychologiques et sociales de certaines de ces situations.

Enfin, l'une des dernières oppositions entre les étudiants ayant répondu aux questionnaires a trait à la visite d'un pays européen: ceux de Paris 8 sont à 85% à en avoir visité un contre 44% pour ceux de Patras. Si, dans la première des universités, le nombre d'étrangers est important, il y a de fortes probabilités qu'ils aient visité, tout au moins traversé, un pays européen (certains étudiants du Maghreb arrivent en France via l'Espagne). Notons qu'ils ne citent jamais la France (à l'exception d'une seule réponse), puisqu'ils y vivent, du moins pour un certain temps. Une sorte de « nomadisme » semble

caractériser les étudiants de Paris 8 : si les pays visités sont à peu près les mêmes que ceux des étudiants de Patras, le nombre de pays visités par personne, configuration aléatoire de découvertes individuelles, est nettement plus important à Paris 8: ils sont 33% à avoir visité entre 5 et 14 pays alors qu'à Patras, un seul étudiant est allé dans 5 pays, deux autres dans 4. Sans doute que la différence d'âge existant entre les deux populations peut, pour partie, expliquer ces écarts. De la même manière, ce sont les étudiants de Paris 8 qui affirment massivement avoir des amis ou des contacts avec des gens d'autres pays européens, respectivement 89% et 88%, contre 40% et 51% pour ceux de Patras. Le « nomadisme » des premiers s'enrichit d'amitiés ou de relations qui essaient un peu partout en Europe, mais ce fort pourcentage doit être tempéré par l'une des caractéristiques de l'université, son cosmopolitisme: presque tous les étudiants rencontrent des pairs étrangers dans les cours; cependant, les seconds ne sont pas en reste non plus: eux aussi, même si c'est dans une moindre mesure, ont noué des liens à l'extérieur de la Grèce. A travers ces tissages relationnels, c'est sans doute l'Europe des personnes, des individus, qui est en train de se dessiner, éloignée des décisions administratives de Bruxelles.

En ce qui concerne l'identité européenne, ce sont les étudiants de Patras qui sont nettement plus nombreux à penser qu'elle existe: 78% contre 47% pour Paris 8. Ce sont donc les étudiants qui voyagent le moins, ceux qui ont le moins établi de relations dans un autre pays qui sont les plus assurés de cette existence. *A contrario*, ce sont ceux qui voyagent le plus, profitent donc des facilités offertes par la Communauté (abolition des frontières, monnaie commune à beaucoup de pays, reconnaissance des diplômes, possibilités de travail...) qui sont les plus sceptiques.

Comment expliquer ce qui peut être considéré comme inattendu? Puisque ce sont les étudiants qui voyagent le plus qui sont les plus réticents à reconnaître qu'il existe une identité européenne, est-ce parce qu'ils ont fait l'expérience de l'altérité, qu'ils se sont confrontés à des modes différents de fonctionnement, de pensée, d'organisations administratives qu'ils ne peuvent qu'être sceptiques par rapport à ce concept ? En d'autres termes, ne serait-ce pas l'expérience de la

différence, de la diversité qui permettrait de tenir à distance la notion d'identité? Nous pouvons aussi nous demander quel est l'impact du paramètre étudiant européen/non européen concernant cette attitude dans l'échantillon de Paris 8.

Pour les étudiants de Patras, dont l'homogénéité nationale est quasi-totale, qui voyagent moins, qui entretiennent, toutes proportions gardées, moins de relations avec des personnes d'autres pays européens, est-ce leur relative sédentarité, un relatif éloignement des réalités auxquelles se sont confrontés les voyageurs qui assurent leurs certitudes quant à l'existence de cette identité européenne? Serait-ce alors de l'ordre d'une identité rêvée, d'une aspiration d'un rêve d'une communauté plus large que celle du pays de naissance, mais qui se développerait dans la continuité d'une culture plus ou moins partagée? Ils sont d'ailleurs six à citer un substrat culturel commun: les civilisations judéo-chrétienne et gréco-romaine. Y aurait-il aussi des raisons historiques récentes qui tiendraient aux conséquences de l'entrée de la Grèce dans l'Union, auxquelles les étudiants sont sensibles et dont certains en tirent des profits pratiques ?

Les étudiants qui ont répondu que « l'identité européenne existe »

Pour les étudiants des deux universités qui ont répondu positivement à cette question, une différence importante est à signaler. Pour ceux de Patras, l'identité européenne est synonyme d'Union européenne, pour ceux de Paris 8, la liaison entre identité européenne et Union européenne est moins marquée, plus implicite.

Pour Patras, la majorité des réponses affirmatives (100)³ fait référence aux effets concrets et pragmatiques de la politique de l'Union: voyages sans passeport, monnaie commune, Cour européenne, caractéristiques partagées de l'éducation (mobilité, reconnaissance des diplômes...), économie commune, libre circulation

³ Il faut signaler que les étudiants avaient la possibilité de donner plusieurs réponses à la fois.

des personnes, instances européennes de décisions politiques... Une minorité de réponses (19) avance une culture et des modes de vie similaires.

Concernant Paris 8, 18 « oui » font référence à l'Union européenne, mais seulement 5 en parlent explicitement. Les 13 autres citent des effets des politiques de l'Union (mobilité et libre circulation des personnes, vision politique commune, économie commune, groupes politiques communs...) sans pour autant que l'UE ne soit explicitement mentionnée.

Peut-être que les étudiants grecs insistent plus (ceux de Paris 8 le mentionnant aussi cependant) sur ce qu'il y a en commun, sur ce qui est partagé: l'économie et sa croissance, les droits accordés aux individus, l'égalité des personnes, des décisions politiques communes (ce dernier point étant cependant démenti de manière flagrante par les engagements opposés face à la guerre en Irak). Il y a sans doute là la reproduction du discours officiel, mais qui remporte malgré tout l'adhésion, même si la réalité le dément pour partie. Il semblerait que c'est plutôt une idée, un désir de communauté, de partage qui cimenterait ici les réponses positives quant à l'existence de cette identité européenne.

Les étudiants des deux universités se retrouvent pour penser que cette identité relève aussi d'une histoire, d'une culture qui serait partagée. Certains évoquent la religion: ce sont surtout ceux de Paris 8 et parmi eux les étudiants maghrébins en particulier, pour qui la particularité religieuse de l'Europe, le christianisme, est un élément distinctif qui s'oppose alors à l'Islam. Sont aussi évoquées des valeurs communes sans que ces points ne soient explicités ou exemplifiés. Si l'on relie « valeurs » à « décisions politiques communes », on peut s'étonner que jamais l'abolition de la peine de mort ne soit mentionnée alors que s'il est un engagement de l'UE qui articule ontologie et décision politique, c'est bien celui-ci.

Sur un autre plan, si l'égalité des individus est relevée par les étudiants de Patras, l'égalité homme-femme, de droit, sinon de fait, n'est jamais abordée par aucun des étudiants des deux universités; or

c'est une conquête pas seulement européenne, soit, mais aussi européenne. Au regard du statut des femmes dans certains pays, on aurait pu s'attendre à ce que ce point apparaisse, ne serait-ce que parce que la majorité des personnes ayant répondu au questionnaire sont des femmes. Il n'en est rien. Apparemment, cette conquête n'est pas appréhendée comme résultat de luttes, « butin de guerre » pour reprendre les mots de Kateb Yacine à propos de la langue française, mais comme un « allant de soi », un désormais « habitus », qui, *de facto*, ne se pense plus. Si les avancées récentes des sociétés ne sont pas mentionnées, c'est toute l'histoire des processus pour y parvenir qui est occultée, voire ignorée. Nous savons ce que coûtent les trous de mémoire de l'histoire, le regard aveugle sur les acquis sociaux et individuels contre les préjugés culturels et de classe. Il ne s'agit pas ici de juger les réponses des étudiants, mais d'interroger l'historicisation de ces luttes pour parvenir à plus d'égalité, c'est-à-dire leur mise en mots et leur transmission à travers les enseignements. Et là, il y aurait sans doute beaucoup à dire.

Un autre point intéressant qui apparaît à travers le traitement des questionnaires est que des étudiants de Paris 8 parlent de plurilinguisme et de pluriculturalité, déclinés en multi ou interculturalité (ce qui n'est pas tout à fait la même chose), en tant que l'une des caractéristiques de l'identité européenne. Par contre certains étudiants de Patras justifient l'existence d'une identité européenne par le biais d'une communication dans une langue commune, l'anglais.

Rappelons que les premiers sont des voyageurs et que leur environnement universitaire est lui-même pluriculturel, à défaut d'être réellement interculturel. Certains cours qu'ils suivent les sensibilisent aussi à cette problématique, les amènent à penser la différence, la diversité, l'altérité, l'hospitalité. Que quelques uns imaginent une « identité complexe et ouverte dans laquelle le migrant est partout » peut s'expliquer par le fait qu'une partie d'entre eux viennent des pays dits « du sud », donc extra-européens et pour lesquels l'enjeu d'études en France, dépendant de l'accueil qui leur est octroyé, est souvent un impératif existentiel. Ils aspirent à cet « accueil inconditionnel » qu'aborde Derrida. Les autres étudiants de Paris 8 ont aussi intégré l'idée d'un espace européen où « le migrant

est partout », réalité européenne difficilement contestable, qui n'est pas abordée par leurs homologues grecs.

L'identité européenne se définirait aussi à partir de traits de caractère spécifiques de ses habitants qui seraient « rationalistes et froids », appréciation relevant plutôt du stéréotype, et pouvant être mise en lien avec le fait que les pays considérés comme les plus sympathiques par les deux groupes sont ceux du Sud, où les gens seraient plus chaleureux et accueillants que les autres. Une étudiante américaine attribue aux Européens des qualités supérieures à celles de ses compatriotes, sans que, une fois de plus, ces qualités ne soient spécifiées. Les Européens seraient « différents des autres être humains » pour un étudiant de Patras. Mais là encore, rien n'est précisé. Cette appréhension de l'identité européenne, qui s'appuie sur le préjugé, le stéréotype est commune aux deux groupes d'étudiants, mais relativement minoritaire.

Enfin, pour certains étudiants, l'identité européenne se distingue et se constitue par sa position face aux Etats-Unis: elle est dotée d'« un pouvoir » et d'une économie qui peuvent combattre l'impérialisme américain et l'« opinion publique » des pays de l'Union s'est insurgée contre la guerre en Irak. C'est donc l'idée une force « contre » l'ennemi désigné et attendu qui appert, et non celle d'une communauté « pour » qui aurait pu se décliner pour les accords de Kyoto, pour l'abolition de la peine de mort, pour l'égalité des genres, pour une certaine forme de laïcité, traduite par la séparation du politique et du religieux. En tout état de cause, dans ce dernier cas, l'Union Européenne apparaît plus comme une entité défensive qu'un creuset imaginaire de propositions inédites face à la complexité du monde contemporain.

Les étudiants qui ont répondu que « l'identité européenne n'existe pas »

Les réponses des deux groupes font appel à peu près aux mêmes justifications: les cultures et les langues des pays qui constituent l'Union sont différentes les unes des autres et chaque nation tient à préserver ses particularités. Sur le plan économique, les entités

nationales défendraient aussi leurs propres intérêts, rendant ainsi impossible la construction d'une communauté plus large et solidaire. D'une certaine manière, ce sont les Histoires séculaires des pays constituant l'Union qui sont appréhendées comme obstacles à l'élaboration d'une identité européenne, chacun défendant ses propres prérogatives. Dans ce cas, l'Union Européenne est « ressentie » comme un kaléidoscope de crispations d'identités particulières et d'égoïsmes économiques protectionnistes. A Paris 8, des voix s'élèvent pour regretter ces constatations: une étudiante anglaise pense que, si elle était française ou espagnole, elle aurait répondu « oui » à la question posée; née en Angleterre, elle avance que dans ce pays, le « sentiment » d'être européen n'existe pas, elle-même n'envisageant pas qu'elle puisse échapper à l'idéologie dominante. Un autre étudiant émet le souhait que cette identité existe, mais n'y croit pas pour l'instant car, pour lui, les divisions sont trop flagrantes. Enfin, un autre pense qu'elle ne peut pas exister car l'Europe n'est pas un pays, comme si l'identité était réductible à un espace historiquement et géographiquement défini, enfermée dans des frontières précises, comme si elle était déterminée une fois pour toute. Ici, se pose bien sûr la définition que chacun accorde à la notion d'« identité ». Dans ce dernier exemple, c'est la dimension statique et circonscrite de l'identité qui prévaut, sans que l'autre versant, dynamique, créatif de polychromies originales ne soit envisagé. Les étudiants de Patras s'accordent avec ceux de Paris 8 pour souligner le manque de caractéristiques communes des pays et habitants de l'Europe et en déduisent qu'un « sentiment » d'appartenance ne peut émerger. Là encore, le concept d'identité n'est perçu qu'à travers l'angle du « semblable », occultant la diversité du « tout-monde » que promeut Edouard Glissant. Un étudiant grec ne conçoit pas d'identité européenne parce qu'il n'a aucun contact avec d'autres Européens et qu'il ne parle pas l'anglais. Sans doute qu'une communauté d'appartenance et de destins partagés se tisse à travers les rencontres, ce qu'avaient compris les pionniers de la coopération entre Européens. En revanche, avancer que l'identité européenne ne peut se concevoir sans la maîtrise de l'anglais relève de la sujétion sans discernement à l'idéologie dominante.

Les pays que l'on aime, ceux que l'on n'aime pas et le rapport amour/désamour avec la notion d'identité européenne

Pour les deux groupes d'étudiants, les réponses concernant l'attrait pour certains pays sont nettement plus nombreuses que celles concernant leur désaffection. Un effet géographique se dessine, les pays du Sud étant appréhendés comme plus sympathiques que ceux du Nord.

Les pays les plus « aimés » par les étudiants de Paris 8 sont l'Espagne, la France et l'Italie, par ceux de Patras, l'Italie et la France. Si pour ces derniers, l'Espagne est exclue, les explications en sont peut-être à chercher dans l'éloignement géographique. Pour les deux groupes, les raisons les plus citées relèvent des mentalités, du mode de vie et des caractéristiques des habitants, qui sont perçus comme aimables, sympathiques et accueillants. Seuls les étudiants grecs ajoutent à ces raisons « les modes de raisonnement », sans qu'il soit possible d'explicitier ce qu'ils entendent par là, sauf à recouper leurs réponses concernant d'autres explications à l'amour qu'ils éprouvent pour la France et l'Italie: la langue, la culture et l'histoire. Nettement plus que ceux de Paris 8 (36 contre 11), les étudiants de Patras sont sensibles à une dimension diachronique des rapports entre pays européens et se placent dans une filiation linguistique, culturelle et historique pour justifier leur attirance pour les pays qu'ils préfèrent. Si l'Italie et la France partagent des « beautés naturelles », seule la seconde est citée comme « terre d'accueil, pays des droits de l'Homme et carrefour du monde », ce dernier critère étant avancé exclusivement par les étudiants Paris 8 et fait écho à l'idée de pluriculturalité précédemment évoquée. A l'instar de leurs homologues grecs, ils se situent aussi dans une diachronie, mais dont les résonances sont plus existentielles qu'idéelles, sans doute parce qu'un certain nombre d'entre eux, issus principalement du Maghreb, et spécifiquement de Kabylie, ont reçu un accueil particulièrement favorable en France. A cela s'ajoute le fait que bon nombre de ces personnes vivent en France, pays qu'elles ont appris à connaître et à apprivoiser. Joue aussi la reconnaissance par rapport à un pays qui a offert la possibilité d'une

vie désirée: « elle (la France) m'a adoptée, je l'ai adoptée » signale une réponse. La France reste « le pays des droits de l'Homme », même si les philosophes des Lumières ne sont jamais cités, coupe franche de l'histoire opérée par ses héritiers. Une fois de plus se pose la question de la transmission de l'héritage historique, donc la question des contenus scolaires et universitaires.

Les pays considérés comme les moins sympathiques par les deux groupes d'étudiants sont l'Allemagne et l'Angleterre pour des raisons à la fois historiques et politiques, la seconde justification n'apparaissant pas dans les réponses concernant celles électives d'un pays. Sur ce plan, tout se passe comme si les décisions récentes des gouvernements, en particulier l'engagement anglais en Irak, étaient déterminantes. Pour Paris 8, la dichotomie étudiants extra-européens/européens ne se pose pas, la majorité d'entre eux étant opposés à la guerre en Irak. Pour les étudiants grecs, les explications sont sans doute plus complexes, même s'ils partagent les idées de leurs congénères franciliens. Si les aspects historiques prennent une place importante pour justifier l'antipathie qu'inspirent l'Allemagne (les guerres mondiales, sans doute) et l'Angleterre (son rôle pendant la guerre civile en Grèce, 1944-1945 et 1946-1949) et dans l'affaire chypriote, il semblerait cependant que cette mémoire historique soit « révisionniste » et peu soucieuse des faits objectifs : par exemple, les étudiants grecs qui ont élu l'Italie et la France comme leurs pays préférés ont occulté l'attaque et l'occupation de la Grèce par l'Italie durant la Seconde guerre mondiale ainsi que le rôle joué par la France contre la Grèce lors de la dernière guerre gréco-turque et pendant l'évacuation de la population hellénique d'Asie Mineure en 1922.

Quelques étudiants des deux groupes avancent aussi des raisons linguistique et culturelle dans leur rejet de ces pays, l'élément « culture » n'étant relevé que par les Grecs. Tous se retrouvent pour signaler un mode de vie qui leur déplaît. Les étudiants de Paris 8 pensent que les Allemands sont « froids et totalitaires », sans que l'on puisse éclairer l'acception donnée au dernier terme, particulièrement connoté. Ces préjugés sont partagés par leurs homologues grecs, qui les attribuent aussi aux Anglais. Il est intéressant de constater que parmi les « nomades » de Paris 8 ayant déclaré l'Allemagne comme

pays le moins sympathique à cause de son mode de vie et de la froideur de ses habitants, la majorité d'entre eux n'y a jamais mis les pieds ! Ces mêmes étudiants peuvent d'ailleurs avoir des contacts et des amis dans les pays les plus rejetés. De la même manière, l'amour que les étudiants de Patras portent à l'Italie repose fort peu sur une expérience ou sur des relations personnelles, même lorsque les justifications s'appuient sur les caractéristiques de « l'autre », telles que l'hospitalité ou l'amabilité. Ainsi, pour les sept étudiants qui font référence à ces justifications, seulement deux ont voyagé en Italie ou ont des contacts avec des Italiens. Des six qui citent la « mentalité ou le mode de vie », un seul a des contacts avec des Italiens sans pour autant avoir visité l'Italie. Parmi les seize qui voient des similitudes fortes entre la Grèce et l'Italie, seulement quatre ont des contacts avec des Italiens dont deux ont visité l'Italie. Enfin, principalement pour les étudiants grecs, mais aussi pour certains de Paris 8, s'ajoute un autre élément d'élection d'un pays sympathique: il doit être proche de ce qu'ils connaissent, de leur mode de vie, de leur manière d'appréhender le monde tout en présentant de légères différences. Ce n'est pas « l'étrange étrangeté » qui est recherchée, mais un exotisme confortable, qui ne dérange pas. Il semble donc que l'attraction pour un pays, l'« impression » positive à son encounter, vient essentiellement de stéréotypes, imaginaire collectif retravaillé par les imaginaires individuels, processus d'intériorisation sur le long terme, diachronique et qui, comme tous les stéréotypes, résistent souvent aux faits historiques avérés. Ce constat n'épargne pas les étudiants de Paris 8, mais dans une moindre mesure. Est-ce parce qu'ils ont plus voyagé, qu'ils ont plus de contacts et d'amis dans d'autres pays européens, parce qu'ils vivent dans un environnement multiculturel, ou parce qu'ils ont plus d'expérience? Cependant la persistance de la stéréotypie pose une fois de plus la question de l'enseignement: le niveau d'éducation des personnes ayant répondu aux questionnaires permettait d'attendre une plus grande subtilité dans les réponses, résultat de l'objectivation du sens commun qui devrait être l'un des objectifs de l'enseignement universitaire. Sur un autre plan, c'est peut-être aussi l'enquête par questionnaire, notre propre protocole, qui a induit des réponses que nous analysons comme relevant de stéréotypes. Cependant, les réponses des étudiants de Paris 8 sont

moins enfermées dans les préjugés que celles des étudiants de Patras, ce qui renverrait aux caractéristiques « nomades » de ces derniers.

En dernier lieu, la France partage le privilège d'être élue à la fois comme pays le plus aimé et le moins sympathique par les étudiants de Paris 8 (les réponses étant plus nombreuses concernant l'amour que le désamour), le second point n'étant jamais avancé par ceux de Patras, qui aiment la France. La justification quasi exclusive donnée par les étudiants de Paris 8 est le racisme, mais cette justification n'a pas la même intensité si elle vient des étudiants européens ou extra-européens, même s'ils se retrouvent tous pour s'insurger contre cette aberration ontologique. Ces derniers sont très sensibles aux discriminations quotidiennes: un étudiant africain nous a raconté dernièrement qu'il s'était fait contrôler cinq fois en une semaine; or cet exemple n'en est pas un: c'est une parole rapportée qui représente un vécu habituel pour la majorité des ressortissants non-européens, qui touche aussi les ressortissants européens dont les origines extra-européennes les acculent aux mêmes contrôles au faciès que les autres. A cela s'ajoute une politique délétère qui, sans jamais le consigner en termes législatifs, octroie aux préfectures qui délivrent les titres de séjour les prérogatives pédagogiques des universitaires. Ces étudiants sont ainsi livrés à l'arbitraire: pour exemple, si, au regard des normes universitaires, un Master1 s'effectue en un an, trois ans sont cependant admis quant à son obtention ainsi qu'une année supplémentaire soumise à dérogation. Or, concernant les étudiants non-européens, les employés des préfectures se crispent sur la norme (une année) et suspectent ceux qui n'y entrent pas d'être de faux étudiants, des candidats potentiels à l'immigration. Ils restent sourds aux multiples interventions d'enseignants qui affirment, preuves institutionnelles à l'appui, que la majorité des étudiants de Paris 8 estampillés français réussissent rarement à soutenir un Master 1 en un an puisqu'en général, ils travaillent afin de financer leurs études. A cela s'ajoute, depuis les années 1970, l'avalanche de lois coercitives concernant l'immigration, dont le dernier avatar est le concept « d'immigration choisie » décrété par le dernier Président de la France, Nicolas Sarkozy.

Conclusion

Les réponses quant à l'existence d'une identité européenne ne relèvent pas du même ordre de qualification/appréhension que les pays désignés comme sympathiques/non sympathiques. Dans le premier cas, sont valorisés les aspects concrets, pragmatiques, puis politiques et économiques, enfin culturels et relevant de caractéristiques humaines. Dans le second cas, les aspects humains et les modes de vie sont privilégiés, proches de ce que les étudiants connaissent, surtout pour ceux de Patras et pour lesquels les stéréotypes sont prégnantes.

Sur l'ensemble des deux populations interrogées, le taux de réponses positives quant à l'existence de l'identité européenne atteint 62,5%, les étudiants grecs étant, rappelons-le beaucoup plus nombreux à adhérer à cette idée alors qu'ils sont minoritaires à profiter des avantages pratiques qu'induits pour eux l'Union dans leur expérience personnelle. Cependant, l'aspect pragmatique mis en avant n'est pas porteur de rêve. Or c'est autour d'un rêve de paix et d'humanisme partagé que se sont retrouvés les premiers promoteurs de l'Europe afin que ne se reproduise plus l'horreur absolue de la dernière guerre mondiale, précédée par la boucherie de 1914/18, elle-même annoncée par la violence des affrontements de 1871.

Sur un autre plan, à la lecture des réponses aux questionnaires, on ne peut pas dire qu'un "patriotisme constitutionnel"(Habermas, 1997, Rambour 2006), concept cher à Habermas et nécessaire pour une identité européenne en chantier, soit en train de se dessiner. En revanche, les étudiants de l'échantillon affirment l'existence de cette identité à partir du moment où des mesures concrètes ont des répercussions positives dans leur vie quotidienne. La mobilité, qui permet les rencontres et les échanges effectifs, est aussi une dimension à ne pas négliger. Ces aspects sont-ils suffisants pour enclencher une participation civique et politique active dans un cadre de référence, considéré comme commun, l'Union Européenne ? Sans doute sont-ils nécessaires, mais ils restent insuffisants si aucun élément mobilisateur, si aucun rêve partagé ne leur donne souffle.

A l'opposé, à travers certaines réponses fournies, on constate que la culture et l'histoire sont des axes de référence (Oriol, 2002, Dakowska, 2002, Dumont, 2004, Dumoulin, 2007). Mais quelle histoire ? La question mérite d'être posée. Pour ces étudiants, elle est accommodée en fonction des contextes, elle n'intervient pas dans leur vie quotidienne, son éloignement temporel n'affecte pas leur présent. Mais si ce "révisionnisme" est commode du point de vue personnel, est-il acceptable du point de vue institutionnel, scientifique ou même ontologique ? Par ailleurs, cette plasticité au regard de l'histoire fait que le désamour pour un pays n'exclut pas la création de liens affectifs ni la construction de réseaux transnationaux.

A partir de là, il y a bien sûr un travail théorique important à faire, puisse que les stéréotypes déterminent les positions personnelles autant que les représentations sur les pays, les êtres humains, les modes de vie ou encore les valeurs. La psychologie sociale a déjà travaillé d'une manière remarquable dans ce domaine et nous a fourni des outils et des analyses d'une qualité exceptionnelle (Breakwell – Lyons, 1996, Blanc et alii, 2002, Fouquet, 2007), et ce peu après le Traité de Maastricht qui paraît être le déclencheur de ce débat, malgré le fait que la première référence dans un texte officiel de l'UE sur l'identité européenne date de la fameuse réunion de Copenhague de 1973.

Références bibliographiques

- BLANC (LE), A., DORAÏ, M., ROUSSIAU, N., & BONARDI, C. (eds). (2002). *Psychologie sociale appliquée*. Éducation, justice, politique, Paris, In Press.
- BREAKWELL, G., & LYONS, E. (eds). (1996). *Changing European identities: social psychological analyses of social change*, Oxford, Butterworth – Heinemann.
- COMMUNAUTÉ EUROPÉENNE (1973). « Déclaration sur l'identité européenne », *Bulletin des Communautés européennes*, Décembre 1973, no.12, pp.127-130.
- DAKOWSKA, D. (2002). Rapport colloque : « Création de l'identité européenne : culture de la différence, culture de l'identité », Cracovie 18-22 septembre 2002, www.omp.org.pl/dakowska.php (consulté à 3/4/2007).
- DUMONT, G.F. (2004). *Voyage aux sources de notre identité européenne : deuxième étape*, dans le Médi@venir, Printemps 2004-3.
- DUMOULIN, M. (2007). *Europe une ou multiple : L'identité européenne en tant qu'enjeu de 1900 à nos jours* (<http://jazon.hist.uj.edu.pl/zjard/materialy/dumoulin.pdf>) (consulté à 3/4/2007).
- FOUQUET, A. (2007). *L'identité européenne : études des possibles*, <http://dorna.free.fr/Revueno7/Rubrique2/R2SR3D.htm> (consulté à 3/4/2007).
- HABERMAS, J. (1997). *Droit et Démocratie. Entre faits et normes*, Paris, Gallimard.
- ORIOU, M. (2002). L'identité européenne au défi des cultures nationales, *VEI Enjeux*, no.129, pp.29-35.
- RAMBOUR, M. (2006). Le patriotisme constitutionnel, un modèle alternatif d'élaboration d'une identité européenne ? *Revue en ligne Études Européennes* (www.etudes-europeennes.fr), paru le 30/3/2006.

Veille scientifique, parutions

Ouvrages

Recherches comparatives en éducation. Approches et méthodes

Auteur(s) : BRAY Marc, ADAMSON Bob, MASON Mark (dir.)

Éditeur : De Boeck

Année : 2010

Référence : Coll. Perspectives en éducation et formation

Les approches et méthodes en recherche en éducation comparée ne reçoivent pas toujours l'attention qu'elles méritent. Ce livre ouvre de nouvelles perspectives par rapport aux traditions bien ancrées dans ce domaine.

Un aspect particulier de l'ouvrage est qu'il traite d'unités d'analyse spécifiques. Les chapitres distincts se consacrent à la comparaison de lieux, systèmes éducatifs, époques, cultures, valeurs, politiques, programmes scolaires, etc. Ces chapitres sont considérés d'après leur contexte, à l'intérieur de cadres d'analyse plus vastes qui permettent d'identifier les objectifs et les points forts du domaine.

Ce livre envisage également les comparaisons d'un point de vue inter- et intra-national et souligne l'importance d'aborder les thèmes sous des angles différents. Il sera une référence non seulement pour les chercheurs en éducation comparée, mais également pour les décideurs qui désirent mieux comprendre les paramètres et l'utilité de ce domaine.

lien : http://superieur.deboeck.com/titres?id=29062_3

La formation des enseignants en Europe. Approche comparative.

Auteur(s) : BAILLAT Gilles, NICLOT Daniel, ULMA Dominique (dir.)

Editeur : De Boeck

Année : 2010

Référence : Coll. Pédagogies en développement, 35 €, 402 pages

Parution : octobre 2010

Les insuffisances des systèmes de formation des enseignants en Europe ont été récemment soulignées par plusieurs rapports institutionnels. Malgré leur diversité, les systèmes éducatifs peinent à s'adapter aux évolutions des savoirs et des sociétés européennes. Ils ne réussissent pas à former les enseignants à des compétences nouvelles (maîtriser les nouvelles technologies, individualiser l'enseignement, enseigner à des classes composées d'élèves de cultures différentes, etc.). Or, comme l'affirme un récent rapport de l'Union européenne (2006) : « de la qualité de l'enseignement - parmi d'autres facteurs primordiaux - dépend l'aptitude de l'Union européenne à devenir plus compétitive, face à la mondialisation ». Comment former les futurs enseignants à leurs nouveaux rôles, aux évolutions des savoirs et des élèves ? Quels sont les modèles de formation pertinents pour les enseignants européens du XXI^e siècle ? Quels sont les critères qui définissent l'enseignant efficace ? Quelle place donner aux différents types de savoirs et à l'acquisition de compétences sociales et instrumentales dans la formation des enseignants ? Quels contenus de formation privilégier ? Comment adapter la formation continue aux besoins. ?
lien : http://superieur.deboeck.com/titres/120285_3/la-formation-des-enseignants-en-europe.html

Erasmus et la mobilité des jeunes Européens : entre mythes et réalités

Auteur(s) : BALLATORE Magali

Editeur : PUF

Année : 2010

Référence : Coll. Éducation et société, 18 €, 216 pages

Parution : septembre 2009

Le programme ERASMUS (EuROpean community Action Schema for the Mobility of University Students), mis en place en 1987 pour promouvoir à la fois la mobilité et la reconnaissance mutuelle des diplômes en Europe, ne concerne, aujourd'hui encore, qu'une minorité. Certes, le nombre total d'étudiants européens en mobilité s'est accru depuis son institutionnalisation, mais le programme ERASMUS permet-il une réelle démocratisation de l'accès à la mobilité et des « débouchés » qui lui sont associés ? L'augmentation de l'offre de séjour à l'étranger semble plutôt accélérer un mouvement de spécialisation sociale des filières d'études et des destinations.

Loin des récits inspirés par le psychologisme ambiant et de la rhétorique ou des prophéties sur la mondialisation, il s'agit dans cet ouvrage de répondre empiriquement à ces questions et d'interroger les discours sur le programme ERASMUS, comme étant populaire et enrichissant.

lien :

http://www.puf.com/wiki/Autres_Collections:Erasmus_et_la_mobilite%C3%A9_des_jeunes_Europ%C3%A9ens

L'école en France de 1945 à nos jours

Auteur(s) : ROBERT André

Editeur : PUG

Année : 2010

Référence : 380 p., 19 €

Parution : septembre 2010

L'Ecole en France de 1945 à nos jours interroge soixante ans de politiques scolaires en France, depuis la Libération jusqu'à la dernière loi en vigueur (2005).

Ces années sont celles de la massification du secondaire et du supérieur. La démocratisation a-t-elle été au rendez-vous ? Deux mouvements sont apparus, celui de l'unification-standardisation, puis celui de la décentralisation-territorialisation, les deux justifiés au nom de ladite démocratisation. Ces deux infléchissements des politiques scolaires sont-ils porteurs de contradictions inconciliables, ou ont-ils été mis en équilibre pour définir une voie française originale ? Depuis plusieurs années, on parle d'idéologie libérale ou néo-libérale influençant les diverses politiques publiques : cette idéologie a-t-elle réellement pénétré le secteur éducatif ? L'ouvrage repose sur l'exposé et l'analyse des décisions effectivement prises par les gouvernements et traduites dans la réalité scolaire.

Il prend en compte les réactions publiques de l'opinion, des enseignants et d'acteurs intervenant dans le débat éducatif national. Fondé sur des travaux de recherche de l'auteur et sur une synthèse des avancées de la recherche concernant le système éducatif au cours de ces dernières années, l'ouvrage trouve sa place dans la littérature scientifique tout en étant accessible à un plus large public : étudiants en histoire, sciences de l'éducation, sciences politiques, sociologie ou préparant les concours d'accès aux fonctions de professeur (des écoles et du second degré), lecteurs, spécialistes (professeurs, administrateurs, politiques) ou non, intéressés par l'histoire de l'enseignement.

lien : <http://www.pug.fr/Titre.asp?Num=1127>

Où va l'éducation entre public et privé ?

Auteur(s) : DUTERCQ Yves (dir.)

Editeur : De Boeck

Année : 2011

Référence : 208 pages, 32 €

Parution : février 2011

L'opposition entre public et privé a longtemps structuré notre manière de voir et d'interpréter l'action dans le domaine de l'éducation. Plutôt que d'admettre le rapport public-privé comme une opposition indépassable, cet ouvrage analyse comment ces concepts sont utilisés dans la pratique, travaillés, réinterprétés, etc. C'est bien à une dialectique entre public et privé que nous sommes confrontés.

Les contributeurs cherchent à la fois à faire une sorte d'état des lieux sur les thématiques très actuelles de la privatisation et de la marchandisation de l'éducation et à susciter chez les professionnels de l'éducation la recherche des réactions adaptées, notamment en important dans le système public les avantages proposés par les opérateurs privés, au bénéfice du plus grand nombre.

lien : http://superieur.deboeck.com/titres/120820_3/ou-va-l-education-entre-public-et-prive.html

La formation des adultes aux États-Unis. Quelles leçons pour la formation en Europe ?

Auteur(s) : COLARDYN Danielle

Éditeur : De Boeck

Année : 2010

Référence : Coll. Pédagogies en développement

Le mouvement d'éducation et de formation des adultes aux États-Unis est ancien et puissant. Construit autour de 10 questions, cet ouvrage aborde les fondements historiques et philosophiques ainsi que le rôle du gouvernement fédéral particulièrement lors de crises graves. Il examine l'engagement des acteurs institutionnels et les évolutions des aspects économiques et sociaux au cours du siècle passé. La question de l'élargissement des objectifs est posée et des impacts de la société de la connaissance sont discutés. Les avancées récentes dans les mesures de résultats sont débattues ainsi que l'efficacité des politiques d'éducation et de formation des adultes. Enfin, les enjeux au cœur de l'avenir de la formation des adultes sont abordés. Actuellement, un effort de qualité (certification des établissements) est entrepris par les États dans le cadre d'une cohérence nationale appuyée sur les évaluations nationales. Hormis le test de connaissances générales (GED), il y a peu de certificats spécifiques pour les adultes. Des propositions visent à inclure l'« éducation de base » et l'« anglais comme seconde langue » dans une politique de certification et de qualité.

Lien : http://superieur.deboeck.com/titres?id=29042_2_0

Les Sociétés et leur école

Auteur(s) : DUBET François, DURU-BELLAT Marie, VÉRÉTOUT Antoine

Éditeur : Le Seuil

Année : 2010

Une vision commune voudrait que l'éducation scolaire contribue à créer des sociétés meilleures. Mais comment l'école aurait-elle la capacité quasi miraculeuse de transformer la société ? Plutôt que de croire ou non à ses vertus, les sociologues François Dubet, Marie Duru-Bellat et Antoine Véré tout ont cherché à comprendre, en comparant les sociétés et les systèmes éducatifs d'une trentaine de pays, par quels mécanismes et sous quelles conditions l'école affecte positivement la société. Ni le déterminisme fataliste de la simple reproduction sociale, ni le volontarisme héroïque d'une école capable de changer le monde ne résistent aux faits.

Comment les sociétés utilisent-elles les qualifications scolaires ? Quelle est l'emprise du diplôme sur l'emploi et sur la position sociale ? C'est de ce choix politique que dépend le rôle de l'école dans la société. Quand un pays considère que le diplôme doit déterminer strictement la position sociale, la lutte pour son obtention pèse lourdement sur le système scolaire, au détriment de sa dimension éducative et culturelle. Trop d'école tue l'école. À l'opposé, quand un pays croit moins à l'école, il développe d'autres systèmes d'accès à l'emploi, le jeu scolaire y est plus détendu, mais la société crée d'autres inégalités. C'est dans le jeu de ces deux mécanismes que se tiennent les différences entre les sociétés et c'est en agissant sur cette charnière que les politiques peuvent corriger les inégalités.

lien : <http://www.seuil.com/fiche-ouvrage.php?EAN=9782021020090>

Évaluer l'action éducative

Auteur(s) : PONS Xavier

Éditeur : PUF

Année : 2010

Référence : Coll. Éducation et société, 204 pages, 20 €

Parution : septembre 2010

Que font les inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, les statisticiens du ministère ou les experts de l'OCDE quand ils disent évaluer l'école française ? Assistons-nous à la mise en œuvre d'une véritable politique d'évaluation en la matière et quelle en serait la logique ?

En éducation, l'évaluation suscite périodiquement des débats depuis plus de quarante ans. Mais au-delà de ces discours, nombreux, les pratiques effectives des évaluateurs, et leur signification politique, sont peu connues. Sur la base d'une enquête de terrain de quatre ans auprès des acteurs nationaux de l'évaluation, l'ouvrage retrace l'évolution de cette politique éducative depuis 1958.

À la croisée de la sociologie, de la science politique et des sciences de l'éducation, l'ouvrage interroge ainsi un aspect peu étudié du système éducatif français et propose un nouveau regard sur les enjeux contemporains liés à sa régulation et au poids des groupes professionnels dans l'action publique.

Lien : http://www.puf.com/wiki/Autres_Collections:%C3%89valuer_l%27action_%C3%A9ducative

La division du travail éducatif

Auteur(s) : TARDIF Maurice, LEVASSEUR Louis (dir.)

Éditeur : PUF

Année : 2010

Référence : coll. Éducation et société

Depuis la Seconde Guerre mondiale, les politiques éducatives et la recherche en éducation ont reposé sur la croyance que le personnel enseignant formait la profession centrale du système scolaire. Fondé sur l'étude de tendances internationales lourdes en matière d'organisation et de division du travail éducatif, ce livre montre que cette croyance ne correspond plus à la réalité dans un grand nombre de systèmes éducatifs.

Le travail enseignant traditionnel est désormais entré en phase de décomposition et de recomposition avec l'essor de nouveaux métiers et professions de l'éducation dont les agents s'accaparent de plus en plus des fonctions et tâches dévolues jadis aux enseignants réguliers : soutien affectif aux élèves, surveillance et contrôle, socialisation aux normes scolaires, intégration sociale, aide à l'apprentissage... Cette phase se caractérise par l'introduction dans l'école publique d'une nouvelle division du travail éducatif entre diverses catégories d'agents enseignants et non enseignants. Parmi ces derniers, ce livre met en évidence et analyse la croissance exponentielle depuis les années 1960 de nouveaux groupes de techniciens de la pédagogie qui s'approprient progressivement des territoires de travail habituellement réservés aux enseignants.

Lien : [http://www.puf.com/wiki/Autres_Collections:La division du travail %C3%A9ducatif](http://www.puf.com/wiki/Autres_Collections:La_division_du_travail_%C3%A9ducatif)

The Politics of School Integration: Comparative Case Studies

Auteur(s) : Robert L. Crain

Éditeur : AldineTransaction

Année : 2010

This book discussed desegregation as a community decision, focusing on case studies from the 1960s. Crain uses comparative techniques based on fifteen case studies of northern and southern cities. The author seeks a 'total' explanation for the decision to desegregate by determining its proximate causes and locating the roots of the decision in the economic, social, and

political structure of the community. This is the first attempt to conduct a genuinely scientific analysis of the political process by which school systems were desegregated in this period. The first part of the book documents the way in which eight non-southern, big-city school systems met community demands to reduce segregation. Reactions varied from immediate compliance to months and years of stubborn resistance, some cities maintaining good relations with civil rights leaders and others becoming battlegrounds. In the second part of the book differences in these reactions are explained. The third part focuses on desegregation in the South and is a detailed study of the causes of violence in New Orleans in particular. The situation there is contrasted with six peacefully desegregated southern cities, and the unique characteristic of New Orleans, as well as the attitude of its powerful economic elite, is explored. The concluding part of the book is a general consideration of the civil rights movement in the cities studied, and the author considers the implications of his findings, both for the future of school desegregation and for studies of community politics. Employing comparative techniques and concentrating upon the outputs of political systems, this is a highly innovative contribution to the study of community power structures and their relationship to educational systems. It remains an effective supplement to courses in sociology, political science, and education as well as an important source of data for everyone concerned with the history or efforts for national integration.

Conceptualizing, Describing and Contrasting School Cultures : A Comparative Case Study of School Improvement Processes

Auteur(s) : Schoen LATEFY

Éditeur : VDM Verlag

Date : 2010

What is school culture? How can it be measured, described and contrasted? This book investigates school culture and its relationship to school improvement. It describes a three phase, mixed methods approach used to study three pairs of matched schools over a 15 month period. Phase I presents a multi-disciplinary literature review spanning psychology, sociology, business management, anthropology, and educational administration. A new conceptualization of school culture is presented consisting of four dimensions: I: Professional Orientation, II: Organizational Structure, III: Quality of the Learning Environment, and IV: Student-centered Focus. Phase II utilizes the new framework to describe the cultures of six schools. Case

studies present thick descriptions of the starkly different organizational cultures at these schools. In Phase III the cultures of matched schools are contrasted. Cross-case comparisons reveal common cultural patterns present in improving schools, and others common to non-improving schools. Striking differences were found in Dimension I. Professional Orientation, and Dimension II. Organizational Structure.

Revue des revues

Comparative Education Review

(Revue de la Comparative & International Education Society – CIES-USA)

Volume 54, Number 3, 2010

Table of Content

Presidential Address

323 : The Politics and Economics of Comparison, GITA STEINER-KHAMSI

Articles

343 : The State, Citizenship Education, and International Events in a Global Age : The 2008 Beijing Olympic Games, WING-WAH LAW

369 : Bullies, Victims, and Teachers in Japanese Middle Schools,

MOTOKO AKIBA, KAZUHIKO SHIMIZU, AND YUE-LIN ZHUANG

393 : Solving the “Gypsy Problem”: *D.H. and Others v. the Czech Republic*,

WILLIAM S. NEW AND MICHAEL S. MERRY

Bibliographic Essay

415 : The 2009 *Comparative Education Review* Bibliography : Patterns of Internationalization in the Field, ROSALIND LATINER RABY

Lien : <http://www.journals.uchicago.edu/toc/cer/current>

European Educational Research Journal

Référence : Vol. 10, n°1, mars 2011

- ‘Youth’ Making Us Fit: on Europe as operator of political technologies, Ulf Olsson, Kenneth Petersson & John B. Krejsler
- Making the Lisbon Strategy Happen: a new phase of lifelong learning discourse in European policy?, Andreas Nordin
- The Bologna Process Policy Implementation in Russia and Ukraine: similarities and differences, Daria Luchinskaya & Olena Ovchynnikova
- Student Training in Transversal Competences at the University of Cordoba, Rosario Mérida Serrano, Julia Angulo Romero, Manuel Jurado Bello & José Diz Pérez

- Deconstructing 'Aspiration': UK policy debates and European policy trends, Konstanze Spohrer
- A Challenge to Metrics as Evidence of Scholarship, Bonnie L. Stelmach & Stuart D. von Wolff
- Communicative Competencies and the Use of ICT for Foreign Language Learning within the European Student Exchange Programme ERASMUS, José Ignacio Aguaded Gómez & Cristina Pozo Vicente
- Dilemmas in the Implementation of Children's Right to Equity in Education in the Swedish Compulsory School, Guadalupe Francia
- Flexible Grouping as a Means for Classroom Management in a Heterogeneous Classroom, Anna Rytivaara
- Convening a Network within the European Conference on Educational Research: a history of the Social Justice and Intercultural Education Network, Ghazala Bhatti & Yvonne Leeman
- Transdisciplinarity? On Discipline, Method and the Danger of a New Homogenization of Educational Research, Paul Smeyers
- Interdisciplinarity in the Context of University Politics, Leena Koski
- Multidisciplinary Cooperation in Education: the Munich Center of the Learning Sciences, Frank Fischer, Hermann Müller & Rudolf Tippelt
- Education and Social Integration: comprehensive schooling in Europe, Markus Maurer

European Journal of Teacher Education

Référence : Vol. 34, n°2, mai 2011

- Dual roles - conflicting purposes: a comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during practicum, Harm Tillema, Kari Smith, Shosh Leshem
- The effect of portfolios on students' learning: student teachers' views, S. Odabasi Cimer
- Boundaries and bricolage: examining the roles of universities and schools in student teacher learning, Steven Andrew Hutchinson
- Development of mentor teacher role inventory, Ebru Melek Koc
- Norwegian secondary school teachers and ICT, Gerd Wikan, Terje Molster
- Stories about creative teaching and productive learning, Lene Tanggaard
- The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies?, Joel Edmund Roache, Ramon Lewis
- The succession challenge: building and sustaining leadership capacity through succession management, James Broad
- Creative dialogue: talk for thinking in the classroom, Bedrettin Yazan
- The Routledge encyclopaedia of UK education, training and employment: from the earliest statutes to the present day, Hope Pius Nudzor

Higher Education

Référence : Vol. 61, n°3, mars 2011

Thème : Differentiation in Higher Education and its Consequences for Social Inequality

- Differentiation in higher education and its consequences for social inequality: introduction to a special issue, David Reimer, Marita Jacob
- Expansion, differentiation, and the persistence of social class inequalities in British higher education, Vikki Boliver
- Higher education expansion and differentiation in the Republic of Ireland, Selina McCoy, Emer Smyth
- Differentiation and social selectivity in German higher education, Steffen Schindler, David Reimer
- Do brothers affect their sisters' chances to graduate? An analysis of sibling sex composition effects on graduation from a university or a Fachhochschule in Germany, Marita Jacob
- Differentiation and work: inequality in degree attainment in U.S. higher education, Josipa Roksa
- Social inequality in higher education and labour market in a period of institutional reforms: Italy, 1992–2007, Gianluca Argentin, Moris Triventi
- Overeducation among European University Graduates: a comparative analysis of its incidence and the importance of higher education differentiation, Carlo Barone, Luis Ortiz

Recherche et formation

Référence : N°65, 2010

Thème : Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts
Dossier coordonné par Régis Malet

- Références transnationales et conception nationale des politiques, *Branka Cattonar*
- L'universitarisation de la formation des enseignants, *Claude Lessard et David D'Arrisso*
- Les politiques d'*accountability*, *Nathalie Mons et Vincent Dupriez*
- Le double enjeu de la formation à l'expertise professionnelle, *Danièle Périsset*
- Évolution des paradigmes en formation des enseignants, *Jacques Crinon et Éliane Fersing*
- Autour des mots de la formation : mondialisation, *Régis Malet*

- Entretien avec Maurice Tardif: influences internationales et évolutions de la formation des enseignants dans l'espace francophone, *Régis Malet*

Débats et controverses

- Approches cliniques et recherche en éducation, *Jean-Yves Rochex*

Varia

- L'analyse de pratiques professionnelles en IUFM, *Jean-Pierre Levain et Jean-Pierre Minary*
- Représentation enseignantes au sujet d'élèves à la pensée troublée, *Valérie Barry*

Informations complémentaires : <http://www.inrp.fr/.../recherche-et-formation>

Éducation et sociétés

Référence : N°26, 2010/2

Thème : Nouveaux étudiants, nouveaux parcours ?

Dossier

- Nouveaux étudiants, nouveaux parcours ? La présence étudiante dans l'enseignement postsecondaire, *Pierre Doray et Jake Murdoch*
- "Open as to people": the people's response to the Open University of the United Kingdom 1971-2009, *Alan Woodley*
- La session d'accueil et d'intégration : un nouveau parcours d'accès à l'enseignement supérieur québécois, *France Picard et al.*
- La dynamique des études, du travail et de la famille. Quels destins pour les étudiants du postsecondaire ?, *Lesley Andres*
- Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation, *Valérie Erlich et Élise Verley*
- Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles, *Christian Maroy et Maud Van Campenhoudt*
- Les possibilités et les limites d'une importation conceptuelle. Les étudiants de première génération au Canada, *Amélie Groleau et al.*
- Faire une pause ou bifurquer ? Essai de typologie des trajectoires de formation, *Alexandre Pollien*

Varia

Évaluation et accompagnement des établissements en Europe : diversité et mécanismes d'hybridation, *Xavier Dumay*

Pratiques de socialisation et d'éducation au Tchad : approche et questionnement, *Henry Vieille-Grosjean*

Primauté et centralité de l'école dans la vie des lycéens français, *Nathanaël Wallenhorst*

Informations complémentaires : <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2010-2.htm>

Ressources en ligne

Publications officielles – Rapports nationaux et internationaux

- **Financially Sustainable Universities II : European universities diversifying income streams**

Auteur : Thomas Estermann, Enora Bennetot Pruvot

Editeur : European University Association (EUA)

Date : 03/2011

"Ce rapport de l'E.U.A. rend compte des modes de financement des établissements d'enseignement supérieur en Europe et de leurs difficultés pour élargir et diversifier leurs sources de revenus. Au terme d'une analyse qui s'appuie sur un sondage effectué auprès de 150 universités dans 27 pays, les auteurs engagent les gouvernements et les universités à maintenir un financement public stable au regard des ressources alternatives telles que les contrats avec le secteur privé ou les financements philanthropiques."

(96 pages, 1.83 Mo)

<http://www.eua.be/.../Financially%20Sustainable%20Universities%20II.pdf>

- **Toward a Culture of Consequences - Performance-Based Accountability Systems for Public Services**

Auteurs : Brian M. Stecher, Frank Camm, Cheryl L. Damberg, Laura S. Hamilton, Kathleen J. Mullen, Christopher Nelson, Paul Sorensen, Martin Wachs, Allison Yoh, Gail L. Zellman, with Kristin J. Leuschner

Éditeur : RAND Education

Date : 08/2010

Ce rapport présente les résultats d'une analyse de l'efficacité des systèmes d'évaluation basés sur les performances afin d'améliorer les services liés à l'enfance, aux soins et à l'éducation.

Le but de cette étude est d'examiner les données empiriques sur l'utilisation des PBASs dans ces secteurs et à analyser les facteurs associés à ces outils, leur efficacité, leur mise en œuvre et les résultats.

(1.16 Mo, 273 pages)

Télécharger le document : http://www.rand.org/.../RAND_MG1019.pdf

- **L'enseignement supérieur aux États-Unis**

Auteur : SCHONINGER Isabelle, RASPLUS Floriane, DELISLE Pascal

Editeur : Ambassade de France aux Etats-Unis

Date : 04/2011

"Le système d'enseignement supérieur américain se caractérise par une très grande diversité tant du point de vue des programmes proposés que par la nature des établissements concernés. L'enseignement supérieur aux Etats-Unis est aussi caractérisé par une forte logique d'autorégulation, un degré élevé de décentralisation et une large autonomie des établissements.

Il est difficile d'établir une typologie unique des établissements entre autres car chaque Etat dispose de ses propres règles, traditions, dénominations.

Indépendamment de leur taille et de leur localisation (urbaine, suburbaine, rurale).

A l'automne 2009, 19,6 millions d'étudiants étaient inscrits dans les quelques 4 182 établissements d'enseignement supérieur, 10,9 millions d'entre eux de sexe féminin. La majorité des étudiants se consacrent exclusivement à leurs études mais 6,8 millions sont étudiants à temps partiel. Des 19,6 millions d'étudiants, 39,3 % sont inscrits dans des universités publiques, 35,5% dans des community colleges publics ; 23,5% dans des universités privées. Environ un quart des étudiants inscrits dans les universités privées se rendent dans des institutions "for profit".

Télécharger le document :

http://www.bulletins-electroniques.com/.../smm11_005.htm

- **Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects**

Auteur : Pauline Musset

Éditeur : OCDE

Date : 07/2010

Ce rapport présente un répertoire des bonnes pratiques en matière de formation initiale des enseignants. L'auteur met en relief les spécificités de chacune dans un contexte spécifique afin d'aider les décideurs à mieux prendre en compte l'importance de cette formation.

Télécharger le document : <http://zunia.org/.../teachereducation1282468380.pdf>

- **Teachers' Professional Development: Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)**

Éditeur : Commission européenne

Date : 05/2010

Ce rapport présente une seconde analyse des résultats de l'enquête TALIS (Teaching and Learning International Survey) sur le développement professionnel des enseignants. TALIS est la première enquête internationale qui s'intéresse aux conditions de travail des enseignants et à l'environnement d'apprentissage dans les écoles. Son objectif est de pouvoir aider chaque pays à revoir et améliorer leurs politiques afin d'améliorer les conditions d'un enseignement efficace.

[Rapport proposé en ligne, sous la forme d'un document au format PDF par chapitre]

Télécharger le document : http://ec.europa.eu/.../doc1962_en.htm

- **Diversité multiculturelle et besoins éducatifs particuliers**

Auteurs : Axelle Grünberger, Mary Kyriazopoulou et Victoria Soriano (dir)

Éditeur : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers

Date : 05/2010

Ce rapport est un résumé des analyses menées par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, à la demande des représentants des pays membres sur le thème "Éducation spécialisée et Immigration".

Le principal objectif de l'analyse était d'étudier la façon de répondre aux besoins éducatifs des élèves ayant des BEP (besoins éducatifs particuliers) avec des héritages culturels différents et qui dans certains cas parlent une langue différente de celle utilisée dans le pays d'accueil.

Télécharger le document : <http://www.european-agency.org/.../Multicultural-Diversity-FR.pdf>

- **L'excellence universitaire et l'insertion professionnelle : leçons des expériences internationales**

Auteur : Philippe Aghion

Éditeur : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

Date : 07/2010

"Dans cette deuxième partie du rapport, Philippe Aghion aborde une autre facette de l'excellence universitaire : la capacité des établissements d'enseignement supérieur à former des jeunes adultes aptes à s'insérer efficacement dans le marché du travail. L'insertion professionnelle des jeunes est une mission fondamentale des établissements, dont la performance ne peut pas se mesurer seulement à l'aune des classements internationaux, centrés sur les résultats de la recherche.

Alors que le rapport d'étape s'intéressait d'abord aux cycles avancés d'études (niveau qualifié de graduate à l'étranger) et à la gouvernance des établissements, le présent rapport met logiquement davantage l'accent sur le premier cycle universitaire, appelé généralement Undergraduate."

Lire la présentation du rapport et le premier rapport d'étape.

Télécharger le document : http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/.../100712-rapport_commission_Aghion_VFIN_149335.pdf

- **Comparative Indicators of Education in the United States and Other G-8 Countries : 2009**

Auteur : David C. Miller, Anindita Sen, Lydia B. Malley, and Stephanie D. Burns

Éditeur : NCES

Date : 2009

Ce rapport compare le système éducatif nord américain avec ceux des autres pays du G8, Canada, France, Allemagne, Italie, Japon, Russie et Royaume-Uni en fonction de 27 indicateurs regroupés sous 5 sections : la population et le nombre d'inscrits, les résultats des évaluations en mathématiques, lecture et sciences, les contextes d'apprentissage, les dépenses et le retour sur l'éducation : la réussite scolaire et les revenus.

Les données sont récentes et issues de quatre rapports : le *National Education Systems* (INES) de l'OCDE, le *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), le *Program for International Student Assessment* (PISA), et le *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS).

(6,5 Mo, 119 pages)

Lien : <http://nces.ed.gov/.../2009039.pdf>

- **Assessing the Effectiveness of School Leaders: New Directions and New Processes**

Éditeur : Wallace Foundation

Date : 2009

La Fondation Wallace propose ici de nouvelles directions en terme d'évaluation du leadership scolaire, ce qui peut être évalué et comment procéder.

Lien: <http://www.wallacefoundation.org/.../Assessing-the-Effectiveness-of-School-Leaders.pdf>

- **L'école primaire en France et en Allemagne : quelles valeurs ? Regards croisés**

Textes élaborés en 2002, à partir d'un recueil de témoignages d'enseignants français et allemands qui, dans le cadre d'un programme d'échange

coordonné par l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse ont enseigné une année ou plus dans le pays voisin.

Les témoignages apportent un éclairage intéressant sur la perception que chacun peut avoir du système voisin et le jeu des regards croisés, où l'expérience d'un instituteur français en Allemagne succède à l'expérience d'un Allemand en France, met en valeur les contrastes et les divergences entre les deux cultures scolaires.

Lien : <http://www.tele-tandem.org/doclies/annedussapregards/annedussapregards.html>

Actes de séminaires ou de colloques

L'enseignement supérieur entre Nouvelle gestion publique et dépression économique

Date : du 11-12-2009 au 12-12-2009

Lieu : Nanterre

Organisation : Projet FOREDOC (université Paris X Nanterre)

Programme :

"Le but de cet atelier exploratoire est d'abord de caractériser l'expansion de la NGP dans l'enseignement supérieur, ses formes et ses conséquences dans des contextes nationaux différents ; ensuite de rassembler les premières informations disponibles sur l'impact de la récession économique sur la gestion publique de l'enseignement supérieur ; enfin de tenter de construire quelques scénarios prospectifs de la transformation des rapports de pouvoir qui gouvernent l'enseignement supérieur".

URL : <http://netx.u-paris10.fr/.../>

Orientation et Mondialisation - Colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée

Date : du 25-06-2009 au 27-06-2009

Lieu : Dijon

Organisation :

Association francophone d'éducation comparée (AFEC)

Centre Interuniversitaire de recherche de Lille (CIREL-Profeor)
Institut de Recherche sur l'Education (IREDU)

Programme :

"Le contexte mondial de l'économie dite "libérale" et les perspectives de son évolution au cours des premières décennies du XXI^e siècle, les nouveaux rapports de forces Est/Ouest, la possibilité d'un développement autonome des pays des "Sud", l'approfondissement généralisé des "ruptures sociales", la question environnementale, etc. méritent d'être intégrées à la réflexion collective dans la mesure où elles conditionnent, directement ou indirectement, l'efficacité des politiques publiques et des pratiques de terrain.

Axes thématiques :

- Mutations du travail et de l'emploi à l'horizon 2020,
- Éducation-Formation tout au long de la vie,
- Orientation dans la vie : croyances et valeurs,
- Mutations culturelles et post-modernité.

URL : <http://www.afec-info.org/.../>

- *articles* : http://iredu.u-bourgogne.fr/.../actes_colloque_afec_2009.pdf

Quatre-vingt douze communications et cinq symposiums ont été retenus pour le colloque. Les actes du colloque comprennent :

- une note de synthèse présentant les communications,
- les deux conférences d'ouverture du colloque,
- les textes d'une vingtaine de communications.

Format PDF, 443 p.

Un seul monde, une seule école ? - les modèles scolaires à l'épreuve de la mondialisation

Date : du 12-03-2009 au 14-03-2009

Lieu : Sèvres

Organisation

Centre international d'études pédagogiques

Programme :

"Le colloque organisé par la Revue internationale d'éducation de Sèvres se propose d'identifier et d'analyser les éléments de cette diversité. Il s'attachera à discerner ce qui se développe mais aussi ce qui résiste, les grandes convergences comme les singularités et les hybridations. Il fournira un cadre

pour que soient exposés les points de vue des acteurs, les évolutions systémiques ou locales, les innovations ou dispositifs émergents. Les participants compareront également les objectifs et les caractéristiques des politiques mises en œuvre au niveau des États, des organisations internationales, des établissements scolaires, des territoires et des communautés. Ces rencontres seront ainsi l'occasion d'interroger le sens donné à l'éducation, ses pratiques et ses fins, dans plusieurs pays."

URL : <http://www.ciep.fr/.../index.php>

Contributions : <http://www.ciep.fr/.../contributions.php>

REY, Olivier. Le socle commun ailleurs : caractéristiques et effets (approche comparée en Europe) [en ligne]. INRP, 2009

Consultable : <http://www.soclecommun.fr/olivier-rey.php>

Actes du séminaire national "B2I et socle commun" [en ligne]. DGESCO, février 2008.

Consultable : http://eduscol.education.fr/D0217/actes_b2i.htm

Écoles en mouvement et réformes: tensions, défis et perspectives. États des lieux et questions curriculaires. - Colloque de la Chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC) de l'université du Québec

Date : du 15-04-2010 au 16-04-2010

Lieu : Montréal

Organisation : UNESCO

Programme :

Dans un univers en mouvance, les systèmes éducatifs de par le monde se redéfinissent en réformant leur curriculum depuis plus d'une décennie. Au-delà de ces réformes, les acteurs de l'éducation eux-mêmes mettent leurs écoles en mouvement. De nombreuses initiatives individuelles ou collectives témoignent de l'ingéniosité didactique et pédagogique d'enseignants, de conseillers pédagogiques ainsi que de la créativité des gestionnaires des établissements scolaires. Ceux-ci n'attendent pas les réformes pour agir, engagés qu'ils sont pour le développement et la réussite de leurs propres élèves ou étudiants.

Résumés : <http://www.cudc.uqam.ca/resume.php>

Sites et portails d'organismes européens

Eurydice, le réseau d'information sur l'éducation en Europe

Description des systèmes éducatifs européens - analyses comparatives - indicateurs et statistiques - références bibliographiques - outils terminologiques

lien : <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice>

Ploteus, le portail sur l'offre d'éducation et de formation en Europe

Présentation des opportunités d'études en Europe, des systèmes éducatifs européens - Opportunités d'échanges et bourses d'étude - Information sur les pays d'accueil

Lien : <http://ec.europa.eu/ploteus/home.jsp?language=fr>

Sites d'organismes internationaux

OCDE éducation

Études par pays et thèmes, statistiques, publications en ligne
http://www.oecd.org/topic/0,3373,fr_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html

UNESCO

<http://portal.unesco.org/fr/ev.php->

[URL_ID=15006&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=15006&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Politique menée dans le monde en matière d'éducation

Bureau international d'éducation de l'UNESCO : <http://www.ibe.unesco.org/>

Dans la rubrique Documentation - Services, des données mondiales sur l'éducation, des descriptions des systèmes nationaux d'éducation, des dossiers par pays (en langue française)

Sites français

Ministère de l'éducation nationale

<http://www.education.gouv.fr/pid5/europe-et-international.html>

CNDP – rubrique VEI

http://www.cndp.fr/vei/acc_scol/connaissance/connaissance_1.htm

- Tableaux comparatifs des systèmes éducatifs des pays d'origine des élèves nouvellement arrivés en France (dont 18 pays européens) et le système éducatif français
- Présentation des systèmes éducatifs de ces pays.

CIEP (Centre international d'études pédagogiques)

<http://www.ciep.fr/>

Édite la revue internationale d'éducation – Sèvres

Voir l'index géographique qui liste les articles de la revue par pays :

<http://www.ciep.fr/ries/indexgeo.php>

Centre-Inffo

Site d'information sur la formation tout au long de la vie. Propose cependant des fiches sur les systèmes de formation initiale et de formation professionnelle des pays européens :

<http://www.centre-inffo.fr/-Les-systemes-de-formation-.html>

Agenda des colloques

ESREA 'Between Local and Global: Adult Learning and Development' Network Conference 2011 - Positioning and Conceptualizing Adult Education and Learning within Local Development

Date : du 28-04-2011 au 30-04-2011

Lieu : Istanbul

Organisation : Société Européenne pour la recherche en formation des adultes (ESREA)

Programme :

In the first seminar of the network, participants focused on Human Development and Adult Learning in Faro (Portugal) in 2006. In 2008, the seminar was in Wroclaw (Poland) and the topics were grouped under the title 'Local and Global', and focused on adult learning and community development. In Magdeburg (Germany) the Seminar focused on learning landscapes between the mainstream and the margins, in 2009. In Seville (Spain), in 2010, participants discussed transforming and researching communities.

The fifth seminar of the network will focus on changing paradigms in the field of adult education and learning, and will discuss how adult education and learning can continue contributing to local development in the global era.

URL : <http://www.esrea2011.boun.edu.tr/>

Les transformations des États éducateurs en Europe - Les échelles d'analyse des politiques éducatives

Date : du 14-04-2011 au 09-06-2011

Lieu : Paris

Organisation : Observatoire sociologique du changement (IEP Paris) (OSC)

Programme :

"Ce séminaire scientifique s'inscrit dans le prolongement des activités du Groupement de recherche RAPPE (Réseau d'Analyse Pluridisciplinaire des Politiques Éducatives) et de la ST 29 de l'Association Française de Science Politique ainsi que du projet de recherche européen KNOW&POL. Il entend participer au développement de travaux sur les politiques publiques d'éducation, comme il en existe dans d'autres secteurs d'action publique (santé, ville, équipement etc.). Il propose ainsi de faire dialoguer de jeunes chercheurs avec des chercheurs plus confirmés d'horizons disciplinaires multiples (sociologie, science politique, histoire, économie, sciences de l'éducation), français ou étrangers."

Prochaine conférence :

Séance 7 : Les politiques éducatives régionales (thème 3 : les échelles d'analyse des politiques éducatives

- Les régions, l'État et les inégalités territoriales d'éducation. Une comparaison France-Allemagne (1969-2004), Claire Dupuy (EUCE/CCCG, Université de Montréal)
- Réguler la carte des formations professionnelles initiales en France : entre la démographie scolaire, le territoire et la rationalisation managériale ?, Eric Verdier (LEST, CNRS)

THÈME 1. LES POLITIQUES ÉDUCATIVES AUX ÉCHELLES INTER ET SUPRANATIONALES

- Séance 1. Le processus de Bologne et ses conséquences sur l'éducation (14 octobre 2010)
- Séance 2. Y a-t-il un gouvernement européen de l'éducation ? (18 novembre 2010)
- Séance 3. Y a-t-il une mondialisation des réformes éducatives ? (9 décembre 2010)

THÈME 2. LES POLITIQUES ÉDUCATIVES A L'ÉCHELLE NATIONALE

- Séance 4. Les administrations centrales et la régulation nationale des systèmes éducatifs (13 Jan. 2011)

- Séance 5. Des nouveaux réseaux de politiques publiques à l'échelle nationale ? (10 février 2011)
- Séance 6. Les recteurs : acteurs nationaux ou acteurs locaux ? (10 mars 2011)

Conférences à venir:

THÈME 3. LES POLITIQUES EDUCATIVES AUX ECHELLES
INFRANATIONALES

- Séance 8. La gestion de l'offre et de la demande d'éducation à l'échelle départementale (5 mai 2011)
- Séance 9. Groupes professionnels, réformes et identités locales (9 juin 2011)

**55th Comparative and International Education Society (CIES)
annual meeting**

Thème: "Education is that which liberates »

Date: May 1-5, 2011

Lieu: Faculty of Education, McGill University, Montréal, Québec

Early submission deadline: Oct 17, 2010

Final submission deadline: Nov 14, 2010

To contact conference organizers, please write to cies2011.educ@mcgill.ca

**9th International Conference on Comparative Education and
Teacher Training**

Date: 5-9 July 2011.

Lieu: Sofia, Bulgaria,

The conference objectives are:

1. to examine different approaches to the role of Comparative Education as a science, research methodology, and academic discipline;
2. to develop linkages with colleagues who work in various teacher training programs at universities, colleges, and institutes around the world;
3. to outline prospects for the development of education policy and school reforms at the institutional, regional, national and international level;

4. to discuss new practices in higher education, lifelong learning and social inclusion;
5. to present new considerations in the history of education.

BAICE 2010 Conference - Education and Social Justice in Challenging Times

Date: The 2010 conference of the British Association for International and Comparative Education (BAICE); 10-12 September, 2010

Lieu: University of East Anglia, Norwich, UK

Objectifs:

Discussion on the role of education in processes of inclusion or exclusion, of community cohesion and empowerment and of social mobility or reproduction is resurfacing during the current global economic crisis. In such challenging circumstances, the capacity of states to guarantee the provision and regulation of public services is being brought into question. The 2010 BAICE conference will provide an opportunity for investigating educational processes and their impact on exclusion and inequalities from multidimensional and multidisciplinary perspectives. We aim to broaden the debate beyond schooling, to include higher education, adult education, and informal learning (through the media, community institutions, development projects, etc). Offers of papers and other presentations are invited within the following thematic areas:

Further Information on any conference issue can be obtained by email at baice2010@uea.ac.uk

Abonnement et commande de numéros

Pour adhérer et/ou pour vous abonner à la revue *Éducation Comparée*, veuillez remplir le bulletin ci-joint en joignant votre titre de paiement (chèque à l'ordre de l'AFEC) et l'envoyer directement à l'AFEC.

Siège exécutif :	Revue <i>Education Comparée</i> Régis Malet UFR Sciences de l'éducation – Université Charles-de-Gaulle – Lille 3 Domaine universitaire du "Pont de Bois" – Rue du Barreau – BP 60149 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex – France
Site de la revue <i>Education Comparée</i>	http://www.afec-info.org/revue
Courriel :	afec-bureau@hotmail.fr (manifestations) educationcomparee@hotmail.fr (revue – propositions de contributions)

Pour information, les commandes au numéro, en version papier ou en version électronique, s'effectuent directement auprès de l'éditeur :
www.i6doc.com/afec

Bulletin

☐ d'abonnement

☐ de commande au numéro

Précisions modalités de paiement :

- chèque à l'ordre de « AFEC » (à envoyer à **Catalin Nache (33 rue Hermite, 54000, Nancy, France)** ou,
- virement compte Paypal à l'attention du compte PayPal suivant : afecbureau2009@gmail.com)
- virement bancaire (Société Générale – Nancy) – référence « Adhésion AFEC 2011 » et votre Nom :

	Code banque	Code guichet	N° compte	Clé RIB
	30003	01460	00050065905	63
	IBAN : FR76 3000 3014 6000 0500 6590 563 / BIC-ADRESSE SWIFT : SOGEFRPP			

Fonction :

Adresse professionnelle

Institution

.....

Adresse

.....

.....

Courriel

Tél. :

Adresse personnelle

Adresse

.....

Courriel

Tél. :

Envoi du courrier AFEC :

à l'adresse professionnelle ☐

à l'adresse personnelle ☐

FORMULES 2011			Montant
Adhésion à l'AFEC Comprenant un abonnement gratuit d'un an à la Revue <i>Éducation comparée</i>	Tarif normal :		
	- option Revue version électronique :	40 €	
	- option Revue version papier* :	70 €	
	* Frais de port annuels pour un envoi hors-UE	18 €	
	Tarifs étudiant :		
	Version électronique uniquement :	30 €	
Abonnement à la revue <i>Éducation comparée</i> uniquement	Individuel :		
	- option Revue version électronique :	40 €	
	- option Revue version papier* :	80 €	
	* Frais de port annuels pour un envoi hors-UE	18 €	
	Institution :		
	Version papier uniquement :	100 €	
	Achat d'un numéro de la Revue	30 €	
	Frais de port	9 €	
MONTANT TOTAL			

Mode de paiement : par ☐ chèque ou ☐ virement en € à l'ordre de l'AFEC (paypal ou bancaire).

Date :

Signature :

Précisions modalités de paiement :

- chèque à l'ordre de « AFEC » (à envoyer à Catalin Nache (33 rue Hermite, 54000, Nancy, France) ou,
- virement compte Paypal à l'attention du compte PayPal suivant : afecbureau2009@gmail.com)
- virement bancaire (Société Générale – Nancy) – référence « Adhésion AFEC 2011 » et votre Nom :

	Code banque	Code guichet	N° compte	Clé RIB
	30003	01460	00050065905	63
	IBAN : FR76 3000 3014 6000 0500 6590 563 / BIC-ADRESSE SWIFT : SOGEFRPP			

Éducation comparée/nouvelle série n°5

Commande au numéro

versions papier ou numérique

Prix du numéro (franco de port): 30 euros.

Disponibles à la vente en version numérique sur www.i6doc.com

Numéro 6 – Nouvelle série (en précommande - 2011)

Penser les marchés scolaires

Georges Felouzis et Barbara Fouquet-Chauprade (coord.) .

Numéro 5 – Nouvelle série

Les politiques d'accountability. Des politiques aux pratiques locales.

Vincent Dupriez et Nathalie Mons (coord.) .

Numéro 4 – Nouvelle série

Politiques de la diversité culturelle en éducation. Aspects internationaux

Régis Malet et Michel Soétard (coord.) .

Numéro 3 – Nouvelle série

L'éducation comparée aujourd'hui.

Julia Resnik, Juergen Schriewer, Anthony Welsh (coord.).

Numéro 2 – Nouvelle série

Le métier d'enseigner à l'épreuve des contextes.

Régis Malet (coord.) .

Numéro 1 – Nouvelle série

Sciences et croyances en éducation.

José-Luis Wolfs (coord.)

Numéro 62

Education, religion et laïcité. Vol. 2.

Abdel Baba-Moussa (coord.) .

Numéro 61

Education, religion et laïcité. Vol. 1.

Abdel Baba-Moussa (coord.)

Numéro 60

Education et justice sociale

Alain Carry (coord.)

édition papier seulement – reprographie

Prix du numéro (franco de port): 30 euros

Numéro 58

Éducation et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde.

2004 – Denis Poizat (coord) - Co-édition Erès-AFEC-CRHES.

Numéro 56

L'éducation dans tous ses états : Influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation

2002 – Philippart, A. & Vandeveld, L. (coord.). 304 p.

Numéro 55

Education et travail : divorce ou entente cordiale

2001 – Soledad Perez (coord.), 267 p.

Numéro 54

Les enjeux du pluralisme linguistique pour les systèmes d'éducation et de formation

2001 – Regnault, E., Folliet, H. & Gauthier P.-L. (coord.), 244 p.

Numéro 53

L'éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones

1999 – Leclercq, J.-M. (coord.), CNDP et AFEC, 287 p.

Numéro 52

Les modalités de prise en compte de la diversité dans les institutions éducatives

1998 – Frenay, M. (coord.) (1998). 291 p.

Numéro 51

Le rôle des pouvoirs publics dans l'éducation : approches comparatives des évolutions et tendances récentes

1977 – Paul, J.-J. & Tomamichel, S. (coord.), 293 p.

Numéro 49

Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée

1995 – McAndrew, M., Toussaint, R., & Galatanu, O. (coord.), Presses Universitaires de Montréal & AFEC, 284 p..

Éducation comparée/nouvelle série n°5

Numéro 47

Les nouvelles formes de coopération internationale en éducation. Exemple européen et perspectives mondiales

1994 – Sutherland, M. (coord.), 151 p.

Numéro 44

Recherches et pratiques éducatives. Perspectives internationales

1990 – Zay, D. (coord.), 116 p.

Numéro 42

Nouvelles réformes ou changements sans réformes ?

Tome 2 – Représentations et comportements des acteurs sociaux

1989 – Gelpi, E. (coord.), 169 p.

Numéro 41

Recherches et pratiques éducatives. Perspectives internationales

Tome 1 – Les politiques éducatives

1989 – Gelpi, E. (coord.), 157 p.

Notes aux contributeurs

Vous êtes invités à proposer des articles à la revue *Education comparée*.

Les textes ne doivent pas dépasser 40.000 signes (75.000 pour les notes de synthèse) et seront précédés d'un résumé (français, anglais) de 6 lignes maximum, assorti de 5 mots clés.

Les comptes rendus d'ouvrage comportent un maximum de 6000 signes et indiquent les références précises de l'ouvrage.

Les notes sont placées en bas de page et non en fin d'article ou de note. Les appels de note sont en chiffres arabes.

Les références bibliographiques sont placées en fin de texte. Elles se présentent selon les normes de l'APA :

Articles

MAURICE, M. (1989). Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales. *Sociologie du travail*, 2, 175-191.

Ouvrage

LALLEMENT, M., & SPURK, J. (Dir.). (2003). *Stratégies internationales de la comparaison*. Paris : Editions du CNRS.

Chapitre d'ouvrage

DEBEAUVAIS, M. (1992). L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation. In Meuris, G., & De Cock, G. (Eds.), *Education comparée. Essai de bilan et projets d'avenir* (pp. 96-106). Bruxelles : De Boeck.

Toute proposition de contribution doit énoncer clairement une problématique, décrire la méthodologie suivie, situer les conditions de la comparaison et présenter des résultats qui contribuent à l'avancement de la réflexion sur le sujet traité. Il est attendu des propositions les caractéristiques suivantes :

o Répondre aux exigences de la rigueur scientifique, c'est-à-dire aux critères de cohérence des analyses, de rigueur des démonstrations et de qualité des sources.

o Avoir une dimension comparative affirmée :

- soit dans l'espace : comparaisons au sein d'un même pays, entre deux ou plusieurs pays, au sein d'un ou entre deux ou plusieurs ensembles géopolitiques, linguistiques, culturels ;
- soit dans le temps : comparaisons de conjonctures ou de processus historiques, sociaux ou politiques.

Sous réserve que les propositions s'inscrivent dans le cadre général ci-dessus décrit, toute liberté est laissée quant au choix :

o de l'approche disciplinaire (toutes les sciences sociales sont concernées) ;

o du mode de traitement (compte-rendu d'enquêtes et de recherches empiriques, analyse théorique, synthèse, commentaire de documents)

o du sujet lui-même.

Toutes les propositions seront soumises au comité de rédaction qui décidera collectivement sur compte-rendu de deux des membres du comité scientifique.

Les propositions de contribution doivent être adressées :

o par courriel, au format rtf, à l'adresse suivante :

educationcomparee@hotmail.fr

et

o par courrier, en trois exemplaires, à l'adresse suivante :

Revue *Education Comparée*

à l'attention de Régis Malet

UFR des Sciences de l'éducation

Université Charles-de-Gaulle - Lille 3

Domaine universitaire du "Pont de Bois"

rue du Barreau

BP 60149

59653 Villeneuve d'Ascq Cedex France