Éducation comparée / nouvelle série, n°11, pp 31 - 57

Une typologie des politiques d'*accountability* en éducation: l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation

Christian Maroy &

Annelise Voisin

Université de Montréal,
Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives (CRCPE)

RÉSUME

Depuis une vingtaine d'années, de nouvelles formes de reddition de comptes et d'*accountability* émergent dans le champ éducatif. Nous proposons une typologie de ces politiques. La typologie proposée repose sur quatre dimensions, dont deux portent sur les propriétés des outils d'action publique déployés pour mettre en place les politiques (alignement des outils et enjeux), deux autres sur les caractéristiques des théories de régulation mobilisées et implicites au déploiement de ces outils (conception de l'acteur et médiations de l'action de régulation). Quatre types de logiques, dosant différemment « reddition de comptes » et « responsabilisation » se déploient : 1) reddition de comptes dure, 2) reddition de comptes néobureaucratique, 3) reddition de comptes et responsabilisation réflexives, 4) responsabilisation douce. Ces logiques idéal-typiques sont illustrées à partir des politiques de quatre systèmes éducatifs européens et nord-américains : le Texas, le Québec, l'Écosse et la Belgique francophone.

MOTS CLÉS

Politiques éducatives, *Accountability*, Instruments d'action publique, régulation des systèmes éducatifs, régulation par les résultats

INTRODUCTION

Depuis une vingtaine d'années, les systèmes d'enseignement de nombreux pays mettent en place des objectifs et des systèmes d'indicateurs nationaux leur permettant de « piloter » le système, de mieux « réguler » les processus et fonctionnements des écoles ou des entités de gestion scolaire de niveau intermédiaire. Par ailleurs, des procédures d'évaluation des résultats des établissements, et indirectement du travail des enseignants, se construisent, accompagnées de mécanismes plus ou moins pressants de reddition de comptes. L'école est ainsi de plus en plus soumise à une obligation de résultats et de performance mise en place sous des appellations diverses : « *accountability* » dans les pays anglo-saxons, « pilotage » basé sur l'évaluation externe en Europe continentale, « gestion axée sur les résultats » au Québec. Ces appellations recouvrent en fait une diversité d'arrangements institutionnels et d'outils de mise en œuvre des politiques qui participent cependant d'un même univers sémantique, d'un même paradigme politique considérant l'école comme un système de production scolaire (Maroy & Mangez, 2011). De façon générique, ces politiques impliquent de nouveaux modes de régulation institutionnels des systèmes éducatifs dont le principe est de guider et contrôler l'action sur base de ses résultats (*outputs* du système de production) ; ils se superposent le plus souvent à d'anciens mécanismes portant sur les « processus », qu'ils soient basés sur la règle (régulation bureaucratique) ou sur les normes professionnelles (régulation professionnelle) (Maroy, 2008).

Notre propos est d'introduire une discussion sur la diversité des instruments d'action publique et des arrangements institutionnels qui définissent et opérationnalisent ces politiques. Au-delà des dimensions communes, elles revêtent en effet des formes relativement diversifiées en fonction des contextes où elles sont mises en œuvre. Nous défendons ainsi l'hypothèse que l'analyse des instruments d'action publique mobilisés par les pouvoirs publics permet de mieux cerner les variations, les significations et les enjeux sociopolitiques portés par ces politiques d'*accountability*.

Cet article s'organise en trois parties : dans la première, nous

présenterons les caractéristiques communes des politiques d'*accountability*. Nous chercherons ensuite à fonder, à partir de la littérature scientifique et institutionnelle, une typologie de la diversité des arrangements institutionnels et instruments d'action publique mobilisés dans ces politiques. Cette typologie repose pour partie sur la configuration des instruments mis en place, mais aussi sur des théories différenciées de l'action de régulation qui sous-tendent de façon implicite ou explicite les orientations des politiques et de leurs instruments. Dans une troisième et dernière partie, nous présentons le cas de divers systèmes éducatifs européens (Écosse, Belgique) et d'Amérique du Nord (Québec, Texas) qui illustrent les types forgés en amont.

LES POLITIQUES D'*ACCOUNTABILITY* OU DE REGULATION PAR LES RESULTATS

Dans les années 1990-2000, sous l'influence du *New Public Management* (NPM) (Hood, 1991), on a assisté à un mouvement de transformation des modes fonctionnement et de régulation des organismes de services publics. En particulier, à la mise en place d'appareils de recueil et d'analyse de données au niveau de l'État central dans une logique « calculatrice et comptable indissociable de multiples nouveaux instruments de rationalisation technique » (Bézès, 2005, p. 34). Dans le champ éducatif en particulier, l'Etat devient évaluateur et ne se contente plus de vérifier si les règles sont respectées ou les budgets bien ajustés aux besoins ; il multiplie les instruments d'évaluation des résultats pour en faire des outils de pilotage des politiques (Broadfoot, 2000 ; Maroy, 2006 ; Mons, 2009). Les évaluations externes sont de plus en plus utilisées pour « réguler » et orienter les conduites des acteurs intermédiaires et locaux (Mons, 2009). Cette montée de l'évaluation va également de pair avec une explicitation accrue des standards curriculaires et de performance qui doivent, au moins théoriquement, sous-tendre les évaluations. De même les standards de pratiques et de compétences professionnelles viennent encadrer l'exercice de la pratique enseignante. La mesure des résultats du système et des organisations éducatives occupe une place prépondérante et se superpose à un contrôle et une évaluation des ressources et des processus des systèmes éducatifs. Il n'est donc plus

seulement question de la taille des classes, du ratio maitre élèves, des ressources allouées à l'école, mais aussi des résultats et des performances des élèves, de celles des enseignants, des établissements, des districts scolaires ou du système éducatif dans son ensemble.

Dans l'univers anglo-saxon, ces politiques sont désignées comme des politiques d'*accountability*, dans la mesure où cette notion y a pris une acception plus large que celle de reddition de comptes, pour désigner des instruments d'amélioration de la qualité des services publics[1]. C'est dans ce sens que pour l'Angleterre, Patricia Broadfoot (2000, p. 44), parle de politique d'*accountability* visant à améliorer la qualité du système éducatif anglais par deux moyens principaux : d'abord, l'identification et la mesure des performances du système éducatif par rapport à des objectifs préalablement fixés ; ensuite, une « réponse apportée par des institutions éducatives, grâce à des mécanismes de contrôle destinés à repérer tout écart entre les objectifs et les résultats ». Carnoy et Loeb (2002) parlent également de politiques *d'accountability* pour qualifier les politiques de standards et de reddition de comptes sur les résultats des Etats américains qui se sont développées en amont ou en aval de la politique fédérale du *No Child left Behind*.[2]

1 Dans un sens restreint, « *accountabiliy can be defined as a condition in which individual role holders are liable to review and the application of sanctions if their actions fail to satisfy those with whom they are in an accountability relationship* » (Kogan (1988, p. 25). Dans ce sens, la notion peut se traduire par la notion de reddition de comptes, d'imputabilité ou encore de responsabilisation. Elle n'est pas chose nouvelle dans le champ éducatif. Toutefois, à partir des années 1990-2000, sous l'influence du *New Public Management*, la notion d'accountability a pris un sens plus large et est utilisée en partie pour désigner « *different types of mechanisms (both external and internal) for controlling and ensuring quality in public institutions and for making them sensitive to the citizens' demands (such mechanisms may include the market, transparency, trust etc.)* » (Vesely (2011, p. 5-6). Selon cette acception l'accountability peut alors être entendue comme un ensemble d'instruments visant l'amélioration de la qualité des services publics.

2 Nous sommes enclins de parler de « *new accountability* » s'agissant de la relation de reddition de comptes (au sens restreint) que ces politiques favorisent, et cela pour deux raisons : d'une part, *l'objet* de la reddition de comptes s'élargit aux résultats de l'action et ne se limite plus à sa légalité, à ses moyens ou ses orientations. Par ailleurs, *l'acteur à qui* on rend compte se démultiplie ; la reddition de comptes ne s'opère plus seulement vers les autorités de tutelle locales mais aussi vers l'Etat central (ou inversément selon la nature décentralisée ou non du système), ce qui témoigne de la montée de

Ces politiques que nous regroupons sous le terme générique de politiques de régulation par les résultats présentent quatre traits communs, si l'on veut bien se situer au niveau de leur configuration d'ensemble (Maroy, 2013) : elles « mettent en acte » et renforcent du même coup un nouveau paradigme politique où l'école est conçue non plus comme une institution, mais comme un « système de production » (Maroy & Mangez, 2011) ; les objectifs opérationnels sont exprimables par des données quantifiées, qui deviennent des « standards » auxquels on confronte les résultats effectifs du système – on gouverne ainsi par des « nombres » (Rose, 1991 ; Ozga, 2009) ; les instruments divers d'évaluation des acquis des élèves (*testing*) sont centraux, même si les modalités de mise en œuvre et d'usage de ces outils d'évaluation peuvent être très variables en fonction des contextes ; divers outils d'action publique (contractuels, financiers, règlementaires) organisent les « conséquences » de la reddition de comptes pour les acteurs individuels ou collectifs aux différents paliers du système.

Ces traits communs des politiques d'*accountability* peuvent être rapprochés des principes du NPM qui ont eu une influence majeure sur les réformes de l'administration publique. Cependant, au-delà de ces dimensions communes, ces politiques se différencient en fonction des contextes où elles prennent forme, des instruments qui sont privilégiés dans les systèmes éducatifs pour les mettre en œuvre, mais aussi des conceptions de l'acteur et des théories de la régulation qui les sous-tendent (Mons & Dupriez, 2011).

LES POLITIQUES D'*ACCOUNTABILITY* : UNE TYPOLOGIE

Nous proposons ici une typologie de la diversité des arrangements institutionnels et instruments d'action publique mobilisés dans différents systèmes éducatifs. Dérivée d'une lecture de la littérature institutionnelle et scientifique, la typologie proposée repose principalement sur quatre dimensions, dont deux portent sur les

ses enjeux. Nous renvoyons ici à l'article de Maroy & Voisin (2013) qui discute des formes anciennes d'*accountability* et du passage vers une nouvelle *accountability* au début de la décennie 2000.

propriétés des outils d'action publique déployés pour mettre en place les politiques (la force de l'alignement des dispositifs ; leurs enjeux pour les acteurs), deux autres sur les caractéristiques des théories de régulation mobilisées et implicites au déploiement de ces outils (conception de l'acteur; mécanismes et médiations de l'action de régulation).

Les dimensions constitutives

Notre démarche vise ainsi la construction d'une typologie idéale typique, visant à dégager des schèmes d'intelligibilité[3] des politiques d'*accountability* à partir des instruments qui sont mis en place dans ce cadre. Il ne s'agit donc pas d'une typologie descriptive, qui rassemblerait de façon inductive plusieurs cas proches sous certaines dimensions, même si nous allons illustrer chacun des types idéaux par un cas concret.

La première dimension de cette typologie est le caractère plus ou moins fort de l'alignement des différents outils de régulation entre eux et entre les différents paliers du système éducatif. L'alignement peut ainsi être fort ou étroit entre les différents standards (curriculaire, d'évaluation, de performance, de compétences ou de « bonnes pratiques » enseignantes) constitutifs des politiques d'*accountability*. Dans ce cas ils pourront servir de référentiels dans l'évaluation et l'orientation des pratiques locales et de critères de référence pour le « pilotage » des politiques éducatives centrales. A l'opposé, un alignement faible implique des instruments peu articulés entre eux et entre paliers du système. Une deuxième dimension, fortement développée dans la littérature, est la nature des conséquences associées aux dispositifs et outils de l'*accountability*. S'agissant de donner suite aux résultats d'évaluation, les mesures d'accompagnement d'une *accountability* « dure » ou à forts enjeux (Carnoy & Loeb, 2002 ; Harris & Herrington, 2006) seront pensées en

3 Comme le montre bien D. Schnapper (1999), pour Max Weber « l'idéal type n'est pas une description de la réalité, mais un instrument pour la comprendre, un système de relations abstraites, un 'tableau pensé' » (p. 15) qui doit être à la fois abstrait et heuristique, et qui appelle des confrontations empiriques ultérieures.

termes d'incitations et de contraintes : conséquences d'ordre financier (primes salariales…), de gestion de carrière (promotion, déplacement, licenciement…), d'image externe (classement public de la qualité de l'école…), présupposant un acteur stratège, sensible à ses intérêts et au contexte. Dans des systèmes d'*accountability* plus « douce », « réflexive » (Dupriez & Mons, 2010) ou à enjeux faibles (Carnoy & Loeb, 2002 ; Harris & Herrington, 2006 ; Mons, 2009), les conséquences attachées à la reddition de comptes pourront être sensiblement différentes. Il s'agira d'enjoindre l'organisation ou le professionnel à se confronter à ses résultats, de faire évoluer par divers dispositifs favorisant le changement de pratique, le remaniement identitaire ou la réflexivité (Mons & Dupriez, 2011[4]).

Deux autres dimensions qui portent sur la théorie, souvent implicite, de la régulation sous-tendant les politiques[5] sont aussi prises en compte. Cette notion doit être entendue dans un sens proche de celle de théorie du changement développée par Muller (2000) ou de la conception des instruments d'action publique (IAP) défendue par Lascoumes et Le Galès (2004). Les politiques publiques et leurs instruments sont ainsi considérés comme porteurs d'une vision du monde, d'une conception particulière des acteurs et de la réalité sociale sur laquelle ils interviennent, comme des « techniques, des moyens d'opérer » (Op. Cit., p. 84) qui cherchent à orienter le comportement des acteurs à la lumière de certaines finalités d'action. Les théories de la régulation sont donc souvent des théories inscrites dans des IAP opérationnalisant une politique. Elles ne sont pas nécessairement explicitées dans un discours articulé, bien que cela puisse aussi être le cas[6].

4 Il est à noter que Mons & Dupriez développent cette notion de « réflexivité » et « d'*accountability* réflexive » à partir des travaux du Pr. Klieme, dont le rapport a inspiré la politique des « standards » en Allemagne et en Autriche (Klieme & al., 2004, cité par Mons & Dupriez, 2011) et de la théorie de « l'effet miroir » développée en France par C. Thélot.

5 Nous reprenons ainsi en la complexifiant une idée que Mons & Dupriez (2011) proposent pour construire une opposition entre *accountability* « dure » et « réflexive ».

6 Outre l'influence du NPM, les sources de ces théories de la régulation sont multiples, portées et formalisées de manière différenciée en fonction des pays et contextes. Ainsi, certains acteurs et

Si l'on considère la régulation comme le « processus de production de règles et d'orientation des conduites des acteurs dans un espace social déterminé » (Maroy & Dupriez, 2000, p. 74), la théorie de la régulation en usage dans les politiques implique donc d'une part la conception de l'acteur sur lequel porte la régulation, d'autre part, le caractère externe ou interne des dispositifs ou dispositions sur lesquels reposent les médiations par lesquelles une autorité éducative cherche à agir sur l'acteur local.

Ainsi, première dimension de ces théories de la régulation, les acteurs peuvent être considérés comme mus prioritairement soit par une logique « rationnelle » ou « utilitariste », soit par une logique « réflexive » et socialement située. Dans le premier cas, il s'agit d'un acteur doté d'une rationalité calculatrice, bien que limitée, située et contingente comme la théorie de l'individualisme méthodologique l'a bien formalisé. Il est sensible à des contraintes souvent externes qui peuvent infléchir le cours de son action, compte tenu de ses intérêts et préférences. Ainsi l'enseignant pourrait-il se sentir motivé par des primes salariales, alors que l'établissement peut être vu comme une organisation sensible aux pressions de son environnement externe[7]. A l'opposé, les conceptions de l'acteur peuvent faire droit à une conception plus « réflexive » mais aussi culturellement et socialement construite : les actions des individus dans le système scolaire sont inscrites dans des institutions, elles mobilisent des schèmes cognitifs, des habitudes acquises, des modèles normatifs qui les orientent ; la recherche de l'intérêt n'est pas le seul moteur de l'action et l'action répond aussi à des « obligations sociales » ou se construit à partir de schèmes cognitifs culturellement construits et partagés (Scott, 1995 ;

réseaux d'experts ont pu jouer un rôle clef dans la formulation de ces théories : c'est le cas du rapport Klieme qui a constitué la base d'une réflexion sur les standards en Allemagne, en Suisse et en Autriche (Klieme & al., 2004, cité par Mons & Dupriez, 2011), de Claude Thélot au sujet de «l'effet miroir» en France (Mons, 2009) ou encore du rôle du corps d'inspection dans la conception de la «self-evaluation » dans le cas écossais (Ozga & Grek, 2012).

7 Cette conception d'un acteur utilitariste n'exclut toutefois pas une réflexivité de l'acteur, ne fut-ce que lorsqu'il élabore un calcul de ses coûts et avantages.

Spillane, Reiser, & Gomez, 2006). D'où une conception de l'amélioration et du changement des pratiques dans le système scolaire qui est conçue comme une réflexion sur les pratiques et les résultats de son action, comme un processus d'apprentissage individuel ou collectif (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999). La régulation consiste alors en une série d'arrangements institutionnels devant favoriser cette réflexivité et cet apprentissage « situé », à un niveau individuel ou collectif. Cette conception de l'acteur peut se donner à voir dans le choix et le contenu des instruments opérationnalisant la politique.

La seconde dimension analytique de la théorie de la régulation en usage concerne justement la nature des médiations sur lesquels s'appuie l'action de régulation. En s'inspirant de Boltanski et Chiapello (1999), on peut ainsi situer les arrangements institutionnels de reddition de comptes et de responsabilisation à partir de leur recours plus ou moins intensif à des *dispositifs externes* aux personnes ou à l'opposé, à partir de l'appui pris sur des *dispositions internes* des acteurs – soit leurs schèmes cognitifs et normatifs. Autrement dit, d'un côté, la théorie de l'action de la politique fait des dispositifs externes, supportant ou contrôlant l'action, des médiations clés dans le processus de régulation, les dispositifs externes étant les supports pragmatiques qui tendent à conditionner de l'extérieur l'orientation des conduites individuelles ou collectives. De l'autre, une importance plus forte est donnée à « l'intériorité des acteurs », aux éthos et aux dispositions intériorisées par les acteurs locaux, comme relais et médiations clés dans le processus d'amélioration des performances des écoles (voir aussi Mangez, 2001). Une situation intermédiaire peut évidemment être le recours conjoint à des dispositifs externes associés à des attentes de dispositions de l'acteur qui soient en phase avec ces dispositifs externes (dispositions à la qualité, à l'amélioration, à l'auto-évaluation, etc.). Ce sera bien là un des enjeux des dispositifs dits « d'auto-évaluation » couplant des dispositifs externes et des politiques de développement et de contrôle social devant agir sur les dispositions cognitives et normatives des acteurs locaux.

En somme, les instruments mis en place mettent l'accent soit sur des dispositifs formels de reddition de comptes, assortis d'enjeux

matériels ou symboliques plus ou moins forts, soit sur des dispositifs servant de point d'appui à la responsabilisation « intérieure » de l'acteur, soit les deux à la fois. On rejoint ainsi deux dimensions qui sont constitutives de la notion d'*accountability*, dans la tradition anglo-saxonne, et apparaissent dans sa double traduction française : d'une part « reddition de comptes » ou « imputabilité » formelle, d'autre part « responsabilisation » interne (de nature morale, civique ou professionnelle) (pour une discussion, Bovens, 2006 ; Ranson, 2003 et l'introduction à ce dossier).

Quatre logiques de régulation et d'accountability

Nous présentons ainsi quatre types de logiques sous-tendant les instruments d'*accountability* et les politiques mises en place dans différents systèmes éducatifs (voir le tableau 1).

- une logique de régulation par une reddition de comptes « dure ». Impliquant des conséquences à fort enjeu pour les acteurs, alignant fortement les instruments, elle repose sur une conception de l'acteur utilitariste et stratégique, donc sensible à des contraintes externes. L'action de régulation passe par des dispositifs externes aux acteurs (alignement fort de différents standards de référence ; système d'information et d'évaluation très développé sur les performances ; système de contrôle pour tous ; soutien et contrôle pour les acteurs défaillants). La régulation passe par un cadrage externe formel à forts enjeux de l'action d'un acteur, qu'on ne cherche pas a priori à changer de l'intérieur : cas représenté de façon plus « exemplaire » par le Texas et l'Angleterre (Broadfoot, 2000 ; Ozga, 2009).

- Une logique de régulation par une reddition de comptes néo-bureaucratique sur les résultats. Elle repose sur une conception utilitariste de l'acteur et valorise une régulation s'appuyant sur un alignement fort des outils entre eux et entre les différents paliers d'action. Les dispositifs externes prennent la forme de dispositifs de contrôle et d'évaluation des résultats de l'action. L'accent est mis sur la reddition de comptes formelle au palier supérieur mais ici les conséquences de ces dispositifs externes sont modérées à faibles.

Comme dans la première logique, la régulation opère par la sensibilité des acteurs aux contraintes, ressources et incitations qui conditionnent de l'extérieur son action, sans qu'un appel au changement de son intériorité, de ses croyances ou valeurs propres ne soit effectué. En ce sens, l'action de régulation reste bureaucratique (Le Galès & Scott, 2008). De plus, vu la faiblesse des enjeux assortis aux dispositifs externes, des formes de conformité de surface sont praticables. La régulation opère de l'extérieur par des dispositifs de reddition de comptes, sans que la responsabilisation morale des acteurs ne soit ciblée par la politique.

- Une logique de régulation qualifiée de « réflexive » (Mons & Dupriez, 2011) ou « d'obligation de résultats intelligente » (Normand & Derouet, 2011). Les conséquences sont fortes ou modérées pour les individus et organisations, de même que l'alignement entre instruments et paliers reste étroit. Dans le même temps, l'action de la régulation politique ne passe plus seulement par des dispositifs externes mais mobilisent aussi les engagements et dispositions internes des acteurs. Cette logique repose ainsi sur divers dispositifs de cadrage des finalités ou moyens de l'action (standards curriculaires, d'évaluation, de compétences), mais aussi sur des dispositifs sophistiqués de production de données et d'évaluation des processus et résultats de l'action ; les dispositifs d'inspection et de contrôle restent forts, mais sont accompagnés de dispositifs de soutien. Dans le même temps, les dispositions cognitives et normatives « internes aux acteurs » sont fortement mobilisées dans des processus « d'auto-évaluation » qui ne portent plus seulement sur les résultats de l'action, mais aussi sur les processus de changement, d'apprentissage et d'amélioration des résultats. Cette logique est illustrée de façon assez visible, par les dispositifs d'*accountability* mis en place en Ecosse (Ozga & Grek, 2012), en Ontario (Chang, Fisher & Rubenson, 2007 ; Anderson (dans ce numéro) ou encore dans le district de Chicago (Finnigan & O'Day, 2003 ; Byrk, 2003).

- Enfin, une logique de régulation « douce ». Elle repose d'abord, pour les individus ou les organisations locales, sur des conséquences matérielles ou sociales faibles de la reddition de comptes sur les résultats. De plus l'alignement entre outils et standards est plus lâche, tant entre les niveaux d'action qu'entre les

outils eux-mêmes. Si cette situation prévaut, c'est que la théorie de la régulation repose d'abord sur une conception d'un acteur local, réflexif, socialement (par son éthos, sa formation, sa socialisation professionnelle) enclin à améliorer ses pratiques dans le sens attendu par les autorités éducatives. Si la régulation opère par la mobilisation de dispositifs externes aux acteurs (notamment d'évaluation et d'accompagnement), elle repose bien davantage encore sur une action sur les perceptions des acteurs. On mise sur la disposition des acteurs scolaires locaux à s'engager dans une réflexivité sur leurs pratiques à partir d'une meilleure connaissance par l'évaluation des résultats de leurs élèves. Cet appui sur les dispositions intériorisées des acteurs locaux peut de plus être soutenu par la mise en place d'actions combinant à des degrés divers soutien et contrôle. Cette logique est celle qui se déploie notamment en Belgique francophone et en France (Mons & Pons, 2006 ; Mons & Dupriez, 2011 ; Dutercq & Cuculou, 2013).

Tableau 1 : Quatre logiques de régulation par les résultats

	Régulation par une reddition de comptes « dure »	**Régulation par une reddition de comptes néo-bureaucratique sur les résultats**	**Régulation par une reddition de comptes et une responsabilisation « réflexives »**	**Régulation par une responsabilisation « douce »**
Enjeux	Forts	Modérés à faibles	Forts à modérés	Modérés à faibles
Alignement (outils et paliers d'action)	Fort	Fort	Fort	Faible à modéré
Conception de l'acteur	Utilitariste	Utilitariste	Réflexif et socialement situé	Réflexif et socialement situé

Médiation et point d'appui central de l'action de régulation	Dispositifs externes (information, évaluation contrôle surtout, soutien si problème)	Dispositifs externes (informa-tion, évaluation contrôle et soutien)	Dispositifs externes (information, évaluation contrôle et soutien) et dispositions internes des acteurs	Dispositions et intériorité de l'acteur ; dispositifs d'évaluation et de soutien
Dosage reddition de comptes/ responsabi-lisation	Accent sur la reddition de comptes	Accent sur la reddition de comptes	Accent sur la responsabilisation	Accent sur la responsabilisation
Exemples	Texas, Angleterre	Québec	Ontario, Ecosse,	Belgique, France

LES LOGIQUES INSTRUMENTALES DES POLITIQUES D'*ACCOUNTABILITY* : QUATRE ILLUSTRATIONS EMPIRIQUES

Nous allons à présent documenter et illustrer chacune de ces logiques en partant des politiques et outils d'*accountability* développés dans quelques systèmes éducatifs particulièrement illustratifs de chacun des types évoqués : le Texas, le Québec, l'Écosse et la Belgique francophone.

La régulation par une reddition de comptes « dure »: le cas du Texas

Le **Texas** est le premier système éducatif des États-Unis à mettre en œuvre dans les années 1990 un système d'imputabilité à forts enjeux, politique menée par le gouverneur Ann Richards (1984 et 1987) et poursuivie par son successeur Georges W. Bush. Cette *accountability* dure (Carnoy & Loeb, 2002) combine tests standardisés à l'échelle de l'État pour différents niveaux de scolarité (3, 8, 10), publication des résultats agrégés au niveau des élèves, des écoles et du district,

classement des écoles et des districts à la lumière de ces résultats, et répercussions importantes pour l'ensemble des acteurs – districts, administrateurs scolaires, établissements, enseignants (Carnoy & Loeb, 2002 ; Reback, 2008). Le *Texas Assessment of Academic Skills* (TAAS), introduit en 1990-1991 comme une exigence en vue de la diplomation, est étendu en 1994 à d'autres niveaux de scolarité (Grodsky, Warren & Kalogrides, 2009). Il est aligné sur les standards curriculaires et de performances établis par la *Texas Education Agency*, agence jouant un rôle majeur dans le système d'*accountability* texan. Entre autres chargée de l'évaluation des élèves et des enseignants, de la certification de ces derniers et de la définition des standards qui régissent l'accès à la profession enseignante, elle collecte et publie les performances des districts et des écoles sur la base des performances des élèves aux évaluations standardisées. En 1993, le TAAS devient le pivot d'un système d'*accountability* à fortes conséquences pour les élèves, les écoles et les districts. En 1994, des enjeux importants à la lumière des performances des établissements sont introduits pour les directeurs d'écoles du district de Houston, modèle qui se répandra dans d'autres districts du Texas : sont ainsi prévus des incitations en termes financiers, d'avancement de carrière, de mutation des personnels en fonction des performances de leurs établissements (primes salariales, recomposition du personnel de direction des établissements, mutations ou licenciement des chefs d'établissements et enseignants).

Selon Mc Neil, Coppola, Radigan & Vasquez Heilig (2008) le système d'*accountability* au Texas est « une forme extrême de management avec une hiérarchie stricte où les sanctions et incitations sont définis aux échelons supérieurs et où chaque échelon est imputable vis-à-vis de l'échelon supérieur à la lumière de performances mesurables » (notre traduction, p. 3). Il repose sur un modèle de contrôle hiérarchique et sur un management où l'usage des données chiffrées, le suivi de la performance des enseignants, des établissements et des districts sur base de leurs résultats constituent la clef du système. L'alignement de l'ensemble des paliers du système à la lumière d'objectifs standardisés et l'imputabilité des acteurs qui œuvrent à ces différents niveaux d'action sont organisés par un

ensemble de dispositifs externes où les sanctions sont amenées à jouer un rôle clef.

Le Texas peut être considéré comme un des systèmes précurseurs en termes d'*accountability* à forts enjeux qui s'appuie sur un ensemble d'instruments externes aux acteurs : standards, instruments informationnels et communicationnels, contrats de performance, incitations et sanctions. Ce système privilégie en outre l'alignement des structures et des pratiques professionnelles à partir de dispositifs externes qui sous-tendent l'imputabilité des acteurs quant aux résultats de leurs actions. La théorie de l'action portée par ces instruments d'action publique privilégie un modèle d'homo strategicus/economicus, où l'on présuppose un acteur stratège, sensible à ses intérêts et aux contraintes ou ressources qui l'affectent. Les dispositifs externes aux acteurs doivent inciter à changer des pratiques pédagogiques ou managériales jugées insuffisamment efficaces. Si l'accent est avant tout mis sur les résultats du système, les dispositifs de soutien aux écoles (développement professionnel, accompagnement des directions ou enseignants) ne sont pas priorisés dans ces systèmes d'*accountability* bien qu'ils soient prévus dans une visée d'amélioration des performances de ces dernières. Si le système texan prévoit des dispositifs de type pression et support, l'accent semble d'avantage mis sur la présence de dispositifs externes exerçant une pression sur les acteurs du champ éducatif.

Une régulation par une reddition de comptes néo-bureaucratique : le cas du Québec

Au **Québec** la dernière décennie est marquée par l'émergence d'une politique dite de « gestion axée sur les résultats » (GAR). Avec le vote de la loi 82 en 2000, cette « nouvelle gestion publique » s'impose à tous les ministères. Dans la dernière décennie, les lois 124 (2002) et la loi 88 (2008) introduisent la GAR dans les organisations du réseau scolaire. Un mouvement de recentralisation (Lessard & Desjardins, 2011), doublé d'une stratégie d'alignement des différents paliers du système au moyen de mécanismes de contractualisation et de planification stratégique, articule chaque palier vis-à-vis du palier supérieur (établissements, Commissions scolaires [CS], ministère),

intégrant les indicateurs et objectifs de performance mesurables fixés à l'échelon supérieur. L'usage des données quantifiées occupe une place importante (Mons & Pons, 2006), ces données étant mobilisées et investies par des acteurs dans la réalisation des documents de planification stratégique orientées par des cibles chiffrées et la reddition de compte sur ces dernières. Les résultats des opérateurs scolaires deviennent ainsi les objets privilégiés d'une reddition de comptes formelle. Cependant, le système de régulation par les résultats québécois ne prévoit pas de sanctions claires au regard de l'atteinte des objectifs fixés[8].

Le système d'*accountability* québécois repose donc dans sa forme actuelle sur différents éléments : l'alignement stratégique, la planification et la contractualisation, une reddition de comptes verticale hiérarchique et bureaucratique mais aussi à la communauté locale ou régionale. En effet, les nouveaux instruments de la GAR se superposent à des outils plus anciens (conseil d'établissement, projet éducatif), qui n'ont pas été supprimés et avaient été mis en place dans une logique d'*accountability* très différente qui peut être qualifiée avec Leithwood & Earl (2000), de « communautaire »[9]. Toutefois, les nouveaux instruments resserrent le contrôle sur les résultats exercé par les paliers supérieurs dans une logique *top-down* et tendent à minorer les relations de reddition de compte horizontales et communautaires qui leur préexistaient (Brassard, 2009). Cela nous amène à qualifier la logique d'*accountability* québécoise de néo-bureaucratique, dans la mesure où d'une part ce sont des « dispositifs externes » et verticaux qui sont mis en place pour aligner les échelons inférieurs sur les objectifs mesurables des échelons supérieurs. D'autre

8 Le ministre se donne le droit d'intervenir et de prendre des mesures d'autorité, si les améliorations des résultats des CS sont jugées insuffisantes ou leur plan d'amélioration inefficace. Par ailleurs, vis-à-vis des établissements, les mesures de pression (mutation ou sanction à l'égard des directions d'établissements) et de soutien (intervention de conseillers pédagogiques au sein des établissements) sont à la discrétion des CS, encadrées par les dispositifs légaux et conventions collectives.

9 Elle visait à inscrire l'école dans une « communauté locale » et à mobiliser la « participation » et le « partenariat » des parents et des acteurs locaux (voir Maroy & al., 2012).

part, il n'y a pas dans le dispositif législatif appel et soutien au développement d'une responsabilisation des acteurs locaux (notamment directions locales et enseignants) qui passerait par une action sur leur intériorité (par exemple dispositifs de sensibilisation/information, de formation, d'accompagnement, etc.). Cette médiation par l'intériorité est en fait laissée à la discrétion des CS, mais n'est pas formellement intégrée dans la politique nationale. Par rapport au cas texan, le point commun est l'action par l'extériorité des dispositifs, mais ces derniers sont de nature différente, puisqu'au Québec il n'y a pas de mise en avant de contraintes ou d'incitations à fort enjeu financier, organisationnel ou professionnel mais plutôt déploiement d'outils axés sur la reddition de comptes bureaucratique sur les résultats. La théorie de la régulation privilégiée s'appuie donc sur une conception d'un acteur utilitariste sensible aux règles et contrôles bureaucratiques externes censés l'amener à repositionner son action.

Une régulation par une reddition de comptes et une responsabilisation réflexives : le cas de l'Ecosse

En **Écosse**, le développement de la *School Self Evaluation* (SSE), fortement promue par l'inspectorat écossais, a considérablement coloré et distingué « la politique de standards » qui y est mise en œuvre. En 1991, l'usage de Plans de développement des écoles (*Development planning*) est fortement préconisé par l'inspectorat, comprenant notamment des outils statistiques permettant d'évaluer les performances des écoles et de comparer leurs performances par disciplines en leur sein et à la lumière de données nationales (MacBeath & Mortimore, 2001 cités dans Croxford, Grek & Jeelani Shaik, 2009, p. 182). En 1996, le processus (et les procédures) de SSE et de planification de développement des écoles à la lumière de standards externes est formalisé par la publication *How good is our school? Self-evaluation using performance indicators* des services d'inspection écossais (*Scottish Office Education and Industry Department*, SOEID, 1996 cité dans Croxford, Grek & Jeelani Shaik, 2009). La SSE est ainsi régie par des procédures contraignantes où standards qualitatifs et quantitatifs encadrent l'auto-évaluation des processus éducatifs et de gestion par les équipes des écoles, sous la

responsabilité des directions. Il ne s'agit pas seulement pour les écoles de rendre compte de leurs résultats, mais aussi de mobiliser les différents acteurs dans et autour de la production d'informations et de connaissances sur ce qui pourrait améliorer la réalisation des objectifs visés. Les plans de développement sont considérés comme des mécanismes permettant la planification du changement, ils constituent un appui à l'amélioration des écoles par la mobilisation d'indicateurs établis par les instances supérieures, dans un processus d'auto-évaluation qui devient par la même une composante de la pratique des enseignants, des chefs d'établissements, administrateurs scolaires (Ozga & Grek, 2012, p. 44).

Cette logique managériale axée sur la performance implique le suivi des performances à différents niveaux d'action dans un système éducatif décrit comme « a national system, locally administered » (Scottish Executive 1999 cité dans Ozga & Grek, 2012, p. 42). L'inspectorat joue de plus un rôle clef : examen et contrôle des rendements scolaires et statistiques produites par les écoles et de leurs démarches d'auto-évaluation, mise en place de mesures de soutien au processus d'auto-évaluation et à l'amélioration des performances des établissements, support et intervention auprès des managers scolaires et des équipes éducatives.

Le système écossais de régulation par les résultats prévoit un ensemble d'instruments centraux : standards et outils d'évaluation standardisés des performances des élèves et des établissements doublés d'instruments informationnels et de communication visant la publication des résultats des établissements et instances intermédiaires. Sont institués en outre des instruments de suivi des performances des districts et des établissements. Par ailleurs, un système contraignant d'incitations et de sanctions mais aussi de dispositifs de soutien aux écoles en difficultés existe. Le soutien prend la forme d'interventions d'acteurs externes, qui doivent aider les processus de *Self-Evaluation* des établissements afin d'améliorer leurs performances. La responsabilisation des acteurs opère ainsi au travers de la mise en place de dispositifs externes mais aussi internes, puisque l'intervention résultant des mesures de soutien doit permettre une amélioration des pratiques de gestion et des pratiques professionnelles

des agents éducatifs. Ce qui est visé au travers de cette focalisation sur les processus est l'intériorisation, par les professionnels et administrateurs, d'autres manières de penser et d'agir par l'intériorisation de critères à l'aune desquels ces acteurs sont évalués (par le biais de leurs performances) ou sont amenés à s'auto-évaluer. L'accent est donc mis d'une part sur la responsabilisation des acteurs à la lumière de la confrontation aux résultats, d'autre part sur leur capacité de réflexivité vis-à-vis de leurs pratiques professionnelles. On peut faire l'hypothèse que la théorie de l'action qui sous-tend la mise en œuvre de ces instruments suppose un acteur davantage réflexif bien que sensible aux incitations externes.

Une régulation par une responsabilisation douce : le cas de la Belgique francophone

En **Belgique** francophone on assiste depuis une quinzaine d'années au développement d'une politique d'évaluation externe et d'imputabilité des établissements (Maroy & Mangez, 2011) : développement des évaluations externes certificatives et diagnostiques sur les acquis des élèves, mise en place de « balises pédagogiques » en termes de compétences à atteindre à différents niveaux de scolarisation, homogénéisation des référentiels d'évaluation, mise en place de divers référentiels pédagogiques transversaux aux réseaux et relatifs aux compétences à maîtriser par les enseignants (Draelants, Dupriez & Maroy, 2011). Depuis 2002, des épreuves externes à valeur diagnostique sont organisées de manière systématique pour tous les élèves d'une année considérée. Ces épreuves permettent d'une part de contribuer à la régulation du système éducatif dans son ensemble, et d'autre part d'informer les enseignants du niveau de leurs élèves, en leur proposant des « pistes didactiques » à mobiliser en classe pour améliorer les apprentissages. Par ailleurs en 2006 une épreuve certificative en fin de sixième primaire, commune à tous les réseaux a été développée, suivie en 2009 par une épreuve externe, commune et certificative, à la fin de la deuxième secondaire.

Cependant, malgré le développement de ces outils centralisés (standards curriculaires, référentiels d'évaluation, évaluations externes systématiques et récurrentes), l'autonomie des pouvoirs

organisateurs (PO) et des établissements reste significative en matière de gestion et de pédagogie, au moins sur un plan formel. Les évaluations externes sont quant à elles soumises à un double suivi dans le système. D'un côté, les résultats de l'évaluation externe *peuvent* être utilisés comme outil de micro-pilotage par les directeurs d'établissement ; de l'autre, des services d'inspection ont pour mission officielle d'inspecter les écoles et ont l'occasion de relier les pratiques pédagogiques d'une part au cadre légal, d'autre part au « niveau des performances » observé et attendu, par référence aux compétences définies comme objectifs pédagogiques. En cas de « déficience perçue », l'inspection est tenue d'avertir le « pouvoir organisateur » concerné, qui est alors responsable d'assurer une amélioration, sans pour autant que des sanctions ou des conséquences ne soient prévues, ni au niveau organisationnel, ni au niveau des acteurs individuels (Maroy, 2009a).

Aussi en Belgique francophone, le système de régulation « douce » repose d'une part sur la fixation de standards curriculaires et de performances et sur un dispositif relativement développé d'évaluations standardisées poursuivant diverses finalités : diagnostique, certificative, de pilotage du système (Eurydice, 2009). Ces dispositifs sont toutefois peu articulés avec un système d'incitations et de sanctions organisé au moyen d'instruments règlementaires et légaux. Cette *accountability* repose en effet sur le postulat que les acteurs du champ éducatif sont amenés à évaluer et réévaluer leurs pratiques professionnelles confrontées aux résultats des évaluations. Ce système est fondé sur une théorie de l'action favorisant un acteur réflexif capable d'ajustement quant à sa pratique professionnelle sans l'intervention d'un système de sanctions ou d'incitations. Les dispositifs d'évaluations externes informant les acteurs quant aux résultats de leurs actions sont supposés agir comme des stimuli externes engageant une réflexion sur leur agir et leurs résultats. Ce sont avant tout les dispositions internes des acteurs locaux (l'éthos des enseignants et des directions orienté vers la recherche de la réussite de leurs élèves ; leurs compétences techniques) qui sont censées favoriser cette réflexion et l'amélioration des pratiques de gestion ou d'enseignement subséquentes, actions appuyées (de façon diverse) par des dispositifs de soutien ou de

formation. Peu d'incitations sont prévues pour « mobiliser» les acteurs. La dimension de contrôle et d'alignement des instruments d'action publique y demeure, en outre, relativement ténue, car le lien entre objectifs et standards de référence au niveau central et les pratiques locales est médiatisé par l'intériorité des acteurs davantage que par l'extériorité des dispositifs.

CONCLUSION

Les politiques de régulation par les résultats se diversifient dans les contextes où elles sont mises en œuvre, mobilisant divers instruments d'action publique qui participent de leurs spécificités. Nous avons cherché à forger un schéma d'intelligibilité des politiques à partir des instruments mis en œuvre et des théories de la régulation qu'ils incorporent. Cela nous a conduit à mettre en exergue quatre logiques de régulation : une régulation par une reddition de comptes « dure » sur les résultats, une logique de reddition de comptes néo-bureaucratique, une autre de responsabilisation et de reddition de comptes « réflexive », enfin une régulation par une responsabilisation « douce ». Ces quatre logiques idéale-typiques ont été illustrées par les cas de divers systèmes éducatifs : le Texas, le Québec, l'Écosse et la Belgique francophone.

Plusieurs dimensions sont de notre point de vue constitutives de ces logiques. Les deux premières renvoient d'une part à l'alignement entre les instruments de régulation et entre paliers d'action, d'autre part à la nature et l'importance des enjeux auxquels font face les acteurs engagés dans les relations de reddition de comptes. Les deux autres dimensions prennent quant à elles en compte les théories de la régulation qui sous-tendent les nouvelles politiques d'*accountability*. Ainsi, certaines politiques s'appuient surtout sur une régulation par l'extériorité de dispositifs pressant les acteurs (individuels ou collectifs) à rendre compte sur des résultats tangibles ; cette pression peut être exercée de façon plus ou moins forte, selon l'importance des enjeux associés à ces demandes formelles de reddition de comptes. Cette théorie de la régulation par l'externalité des dispositifs va de pair avec une conception d'un acteur stratégique sensible à des

contraintes externes. D'autres politiques au contraire s'appuient surtout sur une action de régulation par l'intériorité de l'acteur. Il peut s'agir simplement de changer la « perception » ou les cognitions de l'acteur, en lui restituant les résultats de son action (notamment par des données quantifiées et objectives), pour qu'il s'interroge sur les améliorations à y apporter (régulation par la responsabilisation douce). La théorie de la régulation peut cependant impliquer de faire changer non seulement les connaissances et perceptions des acteurs sur leurs résultats, mais aussi plus profondément leurs croyances et convictions sous-jacentes à leurs routines, et pratiques professionnelles. Dans ce cas, l'action de régulation peut aussi induire des remaniements des identités professionnelles (notamment leur conception du professionnalisme, leur rapport et pouvoir d'action sur la réussite des élèves, leur conception de leur propre développement professionnel, du travail en équipe etc). L'acteur est conçu sous un mode plus cognitif (acteur réflexif) mais aussi plus « sociologique », inscrit voir empêtré dans diverses formes de routines ou institutions. Les politiques de reddition de comptes et de responsabilisation réflexives (par ex. en Ecosse) combinent en fait cette action de régulation par l'intériorité des dispositions et l'extériorité des dispositifs. Elle combine demande de reddition de comptes formelle et responsabilisation intériorisée de la part des acteurs.

Par la construction de cette typologie, nous avons ainsi cherché à construire un schéma d'intelligibilité des logiques de régulation qui sous-tendent les politiques de régulation par les résultats. Notre démarche analytique ne se veut donc une description empirique des politiques telles qu'effectivement mise en œuvre dans divers contextes et cela pour deux raisons. D'une part, la littérature institutionnelle et scientifique disponible pour documenter les politiques et leurs instruments est inégalement développée ; d'autre part, nous avons principalement mis l'accent sur les orientations des politiques au niveau de leurs orientations formelles et centrales. Ceci signifie d'une part que chaque système éducatif ne doit pas être réduit au type qu'il illustre de façon prédominante, d'autre part qu'une analyse de la mise en œuvre des instruments d'*accountability* éducative dans divers contextes devrait être réalisée pour compléter notre démarche.

La réalité des politiques de reddition de comptes est de plus loin d'être figée. En témoigne la critique croissante auxquelles sont soumises les politiques relevant d'une logique de régulation par une reddition de comptes « dure », et leur évolution vers des dimensions d'avantage réflexives ou de *self-evaluation* (Ozga, 2009). Le dosage entre pression et soutien semble ainsi être un des éléments clefs au cœur de l'évolution nouvelles politiques *d'accountability*, par extension de leur caractérisation. Ainsi, Normand et Derouet (2011) défendent l'idée que dans plusieurs pays (Angleterre, Nouvelle Zélande par ex), les logiques de ces politiques migrent d'une *accountability* dure vers une « obligation de résultats intelligente », où l'accent est mis de plus en plus sur le processus de changement autant que sur les résultats, ce qui implique notamment de développer les instruments dit de « support » et plus seulement de « pression ». Cela signifie donc que les politiques peuvent aussi évoluer en fonction d'une réflexivité des experts et des décideurs politiques sur les effets indésirables ou sur les limites des théories de la régulation qui sous-tendent les politiques mises en place.

Par ailleurs, ce sont aussi les conditions effectives de leur mise en œuvre, les médiations des acteurs et organisations qui les construisent et mettent en pratique, les interprétations diverses ou les oppositions stratégiques qu'elles suscitent dans leur réception auprès des directions d'établissement ou des enseignants, qui peuvent être source de l'orientation effective de ces politiques en action. Non seulement cela peut en conditionner leur traduction, bricolage, recontextualisation effective mais aussi les conditions de leur efficacité et de leur légitimité. Cela peut aussi susciter à terme leur pérennité, leur modification ou leur abandon progressif.

Bibliographie

BÉZES, P. (2005). Le renouveau du contrôle des bureaucraties. L'impact du New Public Management. Informations sociales, 126, 26-37.

BOLTANSKI, L., & CHIAPELLO, E. (1999). Le nouvel esprit du capitalisme. Paris Gallimard.

BOVENS, M. (2006). Analysing and Assessing Public Accountability. A Conceptual Framework. European Governance Papers (EUROGOV), No. C-06-01 (January 16, 2006).

BRASSARD, A. (2009). Le projet de loi 88 : ses implications sur l'autonomie de l'établissement et sur les relations entre les échelons du système. Le Point en administration de l'éducation, 11(3), 11-14.

BROADFOOT, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur. Revue Française de Pédagogie, 130, 43-55.

BYRK, A. (2003). No Child Left Behind Chicago style In P. W Peterson & M. West. The politics and Practice of School accountability (pp. 242-268) Washington, DC: Brookings Institution Press.

CARNOY, M. & LOEB, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. Educational Evaluation & Policy Analysis, 24(4), 305-331.

CHANG, A., FISHER, D. & RUBENSON, K. (2007). The evolution of professionalism : Educational policy in Provinces and Territories of Canada. Vancouver : University of British Columbia Press.

CROXFORD, L., GREK, S. & JEELANI SHAIK, F. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Scotland : promoting self-evaluation within and beyond the country. Journal of Education Policy, 24(2), 179-193.

DUTERQ, Y & CUCULOU, S. (2013) La performance comme outil de gouvernance : quelles conséquences sur le travail des enseignants de l'école primaire ? Dans C. Maroy (dir.) L'école à l'épreuve de la performance (pp. 195-210). Bruxelles : De Boeck.

DRAELANTS, H., DUPRIEZ, V., & MAROY, C. (2011). Le système scolaire en Communauté française. (2e éd.). Bruxelles: Éditions du Centre de Recherche et d'Information Socio-Politique.

DUPRIEZ, V. & MONS, N. (2011). Les politiques d'accountability. Du changement institutionnel aux transformations locales. Education comparée, 5, 7-16.

EURYDICE (2009). Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats. Bruxelles : Eurydice.

FINNIGAN, K., & O'DAY, J. (2003). External support to schools on probation: Getting a leg up? Research Report. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.

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(2), 209-238.

HOOD, C. (1991). A Public Management for All Seasons? Public Administration, 69, 3-19.

KOGAN, M. (1988). Education Accountability. An analytic Overview (second ed.). London: Hutchinson.

LASCOUMES, P., & LE GALÈS, P. (2004). Gouverner par les instruments. Paris: Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

LE GALÈS, P., & SCOTT A. J. (2008). Une révolution bureaucratique britannique ? Autonomie sans contrôle ou "freer markets, more rules". Revue fraçaise de sociologie, 49(2), 301-330.

LEITHWOOD, K. A., JANTZI, D., & STEINBACH, R. (1999). Changing leadership for changing times. Buckingham, UK: Open University Press.

LEITHWOOD, K., & EARL, L. (2000). Educational Accountability Effects: An International Perspective. Peabody Journal of Education, 75(4), 1-18.

Mc NEIL, L., COPPOLA, E. RADIGAN, VASQUEZ HEILIG, J. (2008). Avoidable Losses : High-Stake Accountability and the Dropout crisis. Education Policy Analysis Archive, 16(3), Repéré à http://epaa.asu.edu/epaa/v16n3/

MANGEZ, E (2001), Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix. Education et Société, 8, p. 81-96.

MAROY, C. (2013). Politiques et outils de « l'école de la performance » : accountability, régulation par les résultats et pilotage. Dans C. Maroy (Dir.) L'école à l'épreuve de la performance (pp. 13-31). Bruxelles : De Boeck.

MAROY, C. & VOISIN, A. (2013) Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation : enjeux et incidences des outils d'action publique. Educacao & Sociedade, 124(4), 891-901.

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

MAROY, C. & MANGEZ, C. (2011). La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme politique et médiation des experts. Dans G. Felouzis & S. Hanhart (dir.), Gouverner l'éducation par des nombres? Usages, débats et controverses (pp. 53-76). Bruxelles/Paris: De Boeck.

MAROY, C. (2009a). Réforme de l'inspection et montée de la régulation par les résultats en Belgique. Incidences des institutions, des intérêts et des idées. Dans G. Pelletier (dir.), La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives (pp. 53-71). Bruxelles: De Boeck.

MAROY, C. (2009b). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. In L. Mottier and M. Crahay, Evaluations en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes (pp. 83-100). Bruxelles : De Boeck.

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

MAROY, C. & DUPRIEZ, V. (2000) La régulation dans les systèmes scolaires. Revue française de pédagogie, 130, 73-87.

MONS, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. Revue française de Pédagogie, 169, 99-139.

MONS, N. & DUPRIEZ, V. (2010). Les politiques d'accountability. Recherche et formation, 65, 45-60.

MONS N., PONS, X. (2006). Les standards en éducation dans le monde francophone : une analyse comparative, Neufchatel : IRDP.

MULLER, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie de l'action publique. Revue française de science politique, 2, 189-208.

MULLER, P. (2005). Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Revue française de science politique, 1(55), 155-187.

NORMAND, R., & DEROUET, J.-L. (2011). Evaluation, développement professionnel et organisation scolaire. Revue française de Pédagogie, 174, 5-20.

OZGA, J. & GREK, S. (2012). Governing through Learning. School Self-Evaluation as a Knowledge-based Regulatory Tool. Recherches sociologiques et anthropologiques, 43(2), 35-52.

OZGA, J. (2009). Governing education through data in England : from regulation to self-evaluation. Journal of Education Policy, 24(2),149-162.

RANSON, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. Journal of Education Policy, 18(9), p. 459-80.

ROSE, N. (1991). Governing by numbers: figuring out democracy. Accounting Organizations and Society, 16(7), 673-692.

SCHNAPPER, D. (1999). La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique. Paris : Presses universitaires de France.

SCOTT, W. R. (1995). Institutions and Organizations. London: SAGE Publications.

SPILLANE, J. P., REISER, B. J., & GOMEZ, L. M. (2006). Policy implementation and Cognition. The role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation. Dans M. I. Honig (dir.), New directions in education policy implementation. Confronting complexity (p. 47-64). Albany: State University of New York Press.

VESELY, A. (2011). Conceptual and Methodological Challenges for Comparative Accountability Research: The view from Central and Eastern Europe. Working paper for workshop Researching Accountability: Conceptual and Methodological Challenges European Studies Centre, St Antonys' College, Oxford University 16-17th December 2011.