Introduction

Les politiques et les pratiques de pilotage par les résultats : Perspectives internationales

Présentation du dossier

Eliane Dulude
Université de Montréal
Québec

Vincent Dupriez
Université catholique de Louvain
Belgique

Depuis au moins deux décennies, on peut clairement identifier les effets de la mondialisation dans les systèmes éducatifs, à travers notamment le développement de nombreuses convergences entre ces systèmes. Ce mouvement de convergences internationales s'explique, entre autres, par l'emprunt de politiques et d'instruments jugés efficaces dans certains pays, par la circulation croissante de connaissances concernant l'enseignement et l'apprentissage et par les programmes de classement et d'évaluation des systèmes éducatifs effectués par des organisations internationales (Harris, 2009). Ces convergences s'inscrivent dans un processus d'isomorphisme institutionnel qui affecte non seulement la gouvernance des systèmes éducatifs, mais aussi la conception des curriculums (cf. la place des

compétences), la priorité à certains objectifs de formation (cf. la notion d'employabilité), le temps alloué aux matières scolaires, la définition des standards de formation, et dans une certaine mesure les théories de l'apprentissage et les pratiques pédagogiques (Anderson-Levitt, 2003 ; Cohen, 2011).

La multiplication des sources d'influence, des connaissances et des modes de régulation international, national, régional et local a non seulement complexifié la mise en œuvre des politiques éducatives et de leurs instruments, mais a également entrainé des transformations majeures au sein de ces systèmes. Les modes de régulation traditionnellement hiérarchique et bureaucratique se sont vus transformé par de nouveaux modes de gouvernance polycentriques et stratégiques (Ball, 2009). Ces modes sont « polycentriques » dans la mesure où ils ouvrent les frontières internes de l'établissement scolaire en conviant de nouveaux partenaires à participer aux processus décisionnels et à l'amélioration de la réussite scolaire. Ces modes sont « stratégiques » dans le sens où ils convient les acteurs scolaires à s'investir et à coordonner leurs actions afin d'atteindre des objectifs souvent définis par la hiérarchie. Cette dimension stratégique transforme le rapport entre les acteurs et leur environnement. Parmi ces nouveaux modes de régulation, ce dossier s'intéressera en particulier au développement du pilotage par les résultats et au principe de reddition de comptes qui s'imposent dans de nombreux systèmes éducatifs. Le pilotage des systèmes éducatifs par les résultats s'apparente à la matrice du *New public Management*, qui s'est largement imposée dans d'autres secteurs de l'action publique. La forme scolaire de cette nouvelle gestion publique tend à responsabiliser les opérateurs locaux des systèmes éducatifs (souvent, les établissements scolaires), lesquels sont tenus d'atteindre pour leurs élèves les objectifs de formation (les standards) définis par l'autorité. Cette atteinte des objectifs fait l'objet de mesures standardisées systématiques des acquis scolaires des élèves, lesquelles permettent de produire de l'information sur la capacité des établissements à atteindre ces buts. Enfin, l'autorité centrale met généralement en place un système d'incitants et/ou de sanctions susceptibles d'encourager les écoles à atteindre les objectifs souhaités.

On peut ainsi distinguer, à la suite de Harris et Herrington (2006) et de Maroy (2013), quatre composantes d'un dispositif de pilotage par les résultats : des standards, des mesures d'acquis scolaires, de l'information et des procédures de sanction et/ou récompense. Dans les sections qui suivent, nous proposons de distinguer différentes formes de pilotage par les résultats en fonction prioritairement des deux derniers critères : quels sont les destinataires de l'information et qu'en est-il du recours aux sanctions et récompenses ?

Quatre logiques de changement

En nous appuyant très librement sur les travaux antérieurs de Harris et Herrington (2006) et de Leithwood (2001), nous distinguons ci-dessous quatre catégories de dispositifs de reddition de compte en fonction des destinataires de l'information à qui les promoteurs du modèle font prioritairement confiance pour impulser une amélioration de la qualité des services éducatifs. Cette catégorisation nous conduit à distinguer un modèle de marché, un modèle hiérarchique, un modèle communautaire et un modèle professionnel. Ces quatre modèles véhiculent également des postulats différents quant aux processus susceptibles d'engendrer des changements de comportement chez les directions et les enseignants. Dans certains cas, ces modèles convient également de nouveaux partenaires à participer aux processus décisionnels au sein des établissements scolaires.

Le modèle de « *market-based accountability* » postule que les écoles sont trop peu attentives aux besoins de leurs élèves car ces derniers représentent dans de nombreux pays un public captif. Aux yeux des promoteurs d'un tel modèle, les parents doivent pouvoir choisir leur établissement et s'ils ne sont pas satisfaits, changer d'établissement. Pour un fonctionnement adéquat du marché, l'information sur les résultats des écoles à des tests externes doit donc être communiquée en priorité aux consommateurs, les parents d'élèves. Ce sont ces derniers, correctement informés, qui dans un tel modèle sont censés exercer une pression sur les équipes éducatives pour améliorer la qualité et susciter des innovations. La sanction majeure pour les écoles repose sur une diminution de leur dotation liée au risque d'un départ de familles mécontentes. On présume donc que les pressions exercées

par les parents sont plus efficaces que les mécanismes de contrôle traditionnels pour susciter le changement dans les écoles.

Dans le modèle hiérarchique et bureaucratique (« *government-based accountability* »), l'information relative aux performances des écoles est prioritairement destinée à la hiérarchie scolaire (le district, l'Académie, l'inspection …). Dans ce modèle, la hiérarchie administrative voit dès lors sa capacité de surveillance et d'interpellation des écoles renforcée, en additionnant aux procédures classiques de prescription et de contrôle de conformité aux standards (Garn, 2001), la prise d'information sur l'atteinte des résultats. Les tests standardisés sont dès lors utilisés comme des indicateurs et des incitants afin de motiver les directions, les enseignants et les élèves à travailler davantage (Carnoy & Loeb, 2002; Jacob, 2005). En fonction des systèmes éducatifs concernés, les modalités de sanction ou de récompense sont extrêmement variées. Les incitants peuvent être uniquement symboliques ou reposer sur des primes salariales, par exemple. Les sanctions peuvent aller (aux Etats-Unis) jusqu'à la fermeture d'une école dont les mauvaises performances se répètent. La logique sous-jacente à ce modèle est au final très proche des formes traditionnelles de management des systèmes scolaires. Dans une certaine mesure, l'ingénierie du « *testing* » permet ici d'accroître le contrôle dont dispose l'autorité sur les opérateurs, mais ce modèle ne recourt pas à l'incorporation de nouveaux acteurs dans les processus décisionnels.

Avec le modèle communautaire, l'autorité cherche à déléguer, à différents degrés, le contrôle administratif et la prise de décision, vers les communautés locales. L'information est ici destinée en priorité aux administrateurs d'un établissement, parmi lesquels se retrouvent des délégués des parents et d'acteurs de la communauté proche de l'établissement, souvent réunis au sein d'une structure telle que le Conseil d'établissement. Ce mode de régulation augmente la participation des acteurs locaux souvent exclus de la structure de gouvernance traditionnelle (Leithwood, 2001). Le rapport entre les acteurs scolaires et les membres de la communauté devient donc une forme de partenariat, plus ou moins négocié, et inscrit dans des cadres réglementaires plus larges. Tout comme dans le modèle du marché,

les familles se voient ici dotées d'un pouvoir accru, mais ce pouvoir ne repose pas sur la possibilité de choisir et de changer d'école, il repose sur un lien, notamment hiérarchique, entre les représentants des familles d'élèves et l'équipe éducative. Les défenseurs de ce modèle considèrent qu'il devrait permettre une plus grande prise en considération, par les enseignants, des valeurs et des besoins du public spécifique accueilli dans les établissements. Une telle logique de gestion locale se retrouve notamment en Nouvelle-Zélande et en Alberta (Canada). Notons enfin qu'avec le déploiement d'une telle logique, c'est souvent un double niveau de reddition de comptes qui se met en place : l'équipe éducative doit répondre aux exigences et interpellations des administrateurs locaux, mais les administrateurs locaux doivent aussi montrer aux autorités politiques qu'ils atteignent bien les objectifs communs à toutes les écoles.

Le modèle professionnel part du principe que ce sont les professionnels de l'éducation qui sont les acteurs-clés susceptibles de mettre en œuvre des améliorations des pratiques éducatives. Ce modèle et ses variantes (Leithwood, 2001; Ranson, 2003; Helgoy & Homme, 2011) implique dès lors beaucoup moins le recours à des tiers (les consommateurs, la hiérarchie ou la communauté locale dans les trois modèles précédents) pour faire pression sur les enseignants. Dans une perspective professionnelle, les enseignants sont les destinataires prioritaires des informations relatives aux résultats des élèves, et le changement est censé reposer sur leur éthique professionnelle, leurs compétences et le soutien des pairs (Abelmann & Elmore, 1999; Ben Jaafar & Anderson, 2007; Harris & Chapman, 2004). Dans cette perspective, le groupe professionnel ou l'équipe éducative locale apparaît souvent comme un lieu de médiation entre l'interpellation externe et la réponse individuelle des enseignants. C'est notamment dans les ressources du groupe professionnel (sa déontologie, ses codes de conduites, ses ressources pour la formation continue de ses membres …) que chaque enseignant est censé pouvoir trouver les moyens d'améliorer son travail. C'est dans les pays scandinaves que l'on observe des formes de pilotage les plus proches de cette logique (Helgoy & Homme, 2011).

Signalons toutefois que des formes pures de chacun de ces modèles n'existent pas. Ce sont en quelque sorte des idéaux-types qui permettent de souligner la rationalité sous-jacente à différents dispositifs de pilotage par les résultats. La plupart des systèmes éducatifs ont en effet mis en place des modalités hybrides de pilotage qui se rattachent de manière variable à plusieurs des logiques décrites ci-dessus. Parfois, il est également nécessaire de distinguer le dispositif spécifique de pilotage par les résultats des modes de régulation plus larges présents dans un système éducatif. La situation en Belgique francophone (cf. l'article de Barbana, Dumay et Dupriez dans ce dossier) est à cet égard intéressante et originale : le système éducatif est historiquement organisé à partir du principe de libre-choix de l'école par les familles, ce qui en fait un des plus anciens quasi-marchés scolaires. Mais, l'important dispositif de pilotage par les résultats (standards de formation, épreuves externes de mesure des acquis des élèves, feedbacks auprès des écoles parfois accompagnés d'un dossier de suggestions pédagogiques) récuse et interdit toute communication vers les parents et le marché des indicateurs de performance des écoles. Les résultats des élèves sont donc adressés prioritairement aux équipes éducatives, dans une logique qui se rapproche du modèle professionnel exposé ci-dessus, mais dans un environnement de quasi-marché scolaire.

Sanctions, récompenses ou confiance ?

Un second critère qui permet de distinguer les modalités de pilotage par les résultats est le recours qu'ils font éventuellement à des incitants et/ou sanctions. Le contraste est ici substantiel entre les dispositifs déployés dans les pays anglo-saxons et ceux que l'on observe le plus souvent en « Europe continentale ». Aux Etats-Unis et en Angleterre en particulier, l'usage d'incitants et de sanctions représente un des plus anciens mécanismes de contrôle des enseignants. Bien que les recherches empiriques ont le plus souvent montré que de tels leviers n'avaient qu'une influence modérée (McLaughlin, 1987 ; Lee, 2011), ces dispositifs politiques ont été maintenus et se sont accrus au fil du temps. L'usage d'incitants et de sanctions envers les écoles « sous-performantes » vient le plus souvent de la hiérarchie scolaire et conduit alors au remplacement de la

direction, à des pressions sur les enseignants ou encore, dans les situations extrêmes, à la fermeture d'écoles. Les Etats-Unis, l'Angleterre et le Chili ont également mis en place, souvent sous la forme d'expérience-pilote, des incitants monétaires pour les enseignants tels que des primes salariales destinées à ceux qui font le mieux progresser leurs élèves.

En Europe continentale, le feedback aux écoles s'accompagne rarement de sanctions ou de récompenses pour les enseignants ou les établissements (Mons et Dupriez, 2011). Il s'agit le plus souvent de communiquer des résultats pour offrir aux équipes éducatives un miroir de leur travail (cf. Thélot 2002, à propos de la France) ou pour les inviter à une posture réflexive sur leur propre travail (cf. Klieme et al., 2004, à propos de l'Allemagne). L'idée de reddition de comptes, très présente en Amérique du Nord, est elle-même peu présente en Europe continentale. Il s'agit davantage d'une forme de responsabilisation des équipes éducatives, à partir du feedback qui leur est donné sur les effets de leur travail. Dans cette perspective, les écoles sont davantage informées de leurs performances que sommées d'expliquer ce qu'elles ont fait et ce qu'elles feront pour les améliorer. Et en général, elles ne sont pas sanctionnées si les performances ne s'améliorent pas. On peut donc parler ici d'une forme (plus) réflexive de pilotage par les résultats.

Au final, la différence majeure entre ces deux types d'intervention renvoie fondamentalement à la conception dominante, implicite ou explicite, qu'ils révèlent des enseignants. Dans la version anglo-saxonne, l'enseignant est perçu comme un acteur stratégique, comme un *homo oeconomicus,* mu prioritairement par la défense de ses intérêts. Récompenses et sanctions sont dès lors reconnues comme les stratégies les plus adéquates pour le pousser à investir dans son métier. La théorie de l'agence, traditionnellement mobilisée par les économistes, est ici un référent théorique majeur et l'asymétrie d'information entre le responsable et le travailleur justifie le recours à des dispositifs dont l'objectif est de garantir que le travailleur s'investisse pleinement dans les tâches qui lui sont confiées (cf. notamment Larré, 2009).

En « Europe continentale », en l'absence de dispositifs de sanctions et récompenses, l'utilisation des résultats obtenus aux tests standardisés sert principalement à interpeller directement (modèle professionnel) ou indirectement (autres modèles) les enseignants. Ce recours à des données sur les acquis des élèves représente éventuellement une forme de sanction symbolique pour l'équipe éducative. Mais la distinction majeure avec la logique d'incitants et sanctions est de considérer ici les enseignants comme des acteurs réflexifs et professionnels. Leur mobilisation au service du système éducatif n'est pas censée reposer sur la défense de leurs intérêts particuliers, mais sur leur capacité et leur volonté de s'interroger sur leurs pratiques et de les améliorer au bénéfice de leurs élèves. Pour Klieme et ses collègues, l'objectif des standards, des tests et du feedback est principalement de permettre aux enseignants d'analyser « les effets (et les effets secondaires) des méthodes pédagogiques et de permettre ainsi un agir professionnel, rationnel. Les enquêtes sous forme de tests ne sont donc utiles que si elles contribuent à développer le professionnalisme du personnel enseignant ainsi que la qualité de l'école et de l'enseignement » (Klieme *et al*., 2004, p. 46, cités par Mons et Dupriez, 2011). Cette conception des acteurs-enseignants rapproche évidemment ces dispositifs du modèle que nous avons qualifié de professionnel. Notons toutefois que l'absence d'incitants et de sanctions ne garantit absolument pas la présence d'un dispositif de nature professionnelle (qui requiert comme exposé ci-dessus l'appui sur les ressources du groupe professionnel pour soutenir les enseignants dans des processus de changement) et qu'inversement, un retour vers les écoles invitant à la réflexivité des équipes éducatives n'est pas à exclure dans les trois autres modèles exposés ci-dessus.

Des politiques hybrides

L'objectif de ces lignes était principalement de rendre explicites les logiques sous-jacentes à une diversité de dispositifs souvent qualifiés de reddition de comptes et de pilotage par les résultats. Nous avons toutefois déjà précisé que ces modèles doivent être appréhendés comme des idéaux-types dont l'intérêt est de souligner la rationalité et, dans une certaine mesure, la conception du changement sous-

jacente à ces dispositifs. Mais, l'observation empirique nous conduit systématiquement à observer des dispositifs hybrides.

Ils sont hybrides non seulement car les dispositifs de pilotage par les résultats ne collent jamais exactement aux logiques explicitées ci-dessus, mais aussi car ils s'inscrivent dans des traditions culturelles, sociales, économiques et institutionnelles très diverses. Dès lors, malgré le processus de globalisation de la pensée gouvernante, malgré les processus d'isomorphisme institutionnel, il faut acter que les politiques concrètes, derrière une sémantique partiellement commune, révèlent une grande diversité de stratégies, d'instruments et de significations, lesquelles sont inscrites dans une dépendance aux histoires locales. Ces politiques se superposent également à des régulations existantes de nature bureaucratique, professionnelle et/ou communautaire (Maroy, 2008). Elles vont notamment s'ajuster différemment en fonction du degré de (dé)centralisation des systèmes éducatifs. Les politiques de pilotage par les résultats ont toutefois souvent conduit à atténuer plutôt qu'à exacerber cette différence entre systèmes centralisés et décentralisés. Pour se déployer, elles ont en effet besoin simultanément d'un centre fort (définissant les objectifs à atteindre, les modalités de répartition des moyens et les modalités de contrôle des opérateurs locaux) et d'opérateurs locaux bénéficiant de marges d'autonomie leur permettant de définir leurs propres stratégies de poursuite des objectifs. Les logiques de pilotage par les résultats ont ainsi contribué à renforcer le centre là où les systèmes éducatifs étaient particulièrement décentralisés (l'Angleterre et la Belgique francophone par exemple) et à accorder plus d'autonomie aux entités locales dans les systèmes éducatifs plus centralisés (la France et le Québec par exemple).

L'objectif de ce dossier, fruit d'un premier travail de collaboration entre des auteurs provenant de systèmes éducatifs contrastés, est d'illustrer cette diversité d'histoires locales, inscrites dans une sémantique largement transnationale. Il a pour but d'exposer, au-delà des convergences internationales observées, la diversité des significations et des usages de ces politiques de pilotage par les résultats, inscrites dans leurs contextes politiques, sociaux et culturels respectifs. Ces textes nous exposent donc les trajectoires et la réception

de telles politiques dans ces environnements singuliers. Les cinq systèmes éducatifs auxquels se réfèrent ces textes se situent sur trois continents et renvoient à des environnements très contrastés non seulement dans leurs formes institutionnelles historiques, mais aussi dans l'histoire plus ou moins récente du recours à des dispositifs de mesure systématique des acquis des élèves et de responsabilisation des écoles. Chacun des textes débutera d'ailleurs par une présentation de ce contexte institutionnel et des modalités de déploiement d'un pilotage par les résultats. Un article aborde des enjeux liés à l'introduction, relativement récente, de nouveaux dispositifs et instruments de pilotage par les résultats en Belgique francophone. Les trois autres articles traitent de cette question dans des contextes où la mise en œuvre et l'usage de ces instruments sont historiquement davantage ancrés, le Québec, les Etats-Unis et l'Angleterre.

En Belgique francophone, le système éducatif est historiquement très décentralisé avec une autonomie importante des pouvoirs organisateurs locaux dans la définition de leur projet éducatif et pédagogique. Les parents sont par ailleurs libres de choisir leur établissement, lesquels sont tous subventionnés par l'Etat. Le recours relativement récent à des standards, des épreuves externes et des indicateurs de performance à l'échelle des établissements s'inscrit dans une logique de centralisation et de renforcement du rôle de l'Etat mise en place depuis près de deux décennies. Dans leur contribution, Barbana, Dumay et Dupriez examinent la réception, au sein des écoles secondaires, des feedbacks relatifs aux performances des élèves qu'ils appréhendent comme des « instruments réflexifs » pensés pour stimuler le professionnalisme enseignant. Malgré le fait que la diffusion des résultats vers le « marché » est strictement interdite, leur analyse fait apparaître combien la stratégie des écoles envers ces instruments est largement influencée par leur position sur le marché scolaire et leur distance à la norme pédagogique véhiculée tant par les épreuves externes elles-mêmes que par les instruments réflexifs qui les accompagnent.

Au Canada, chaque province possède historiquement la pleine autorité de réguler et gouverner le système éducatif sur son territoire. Au Québec, le système éducatif est historiquement centralisé et

gouverné par le ministère de l'Éducation. Le Ministère définit les objectifs de formation, les référentiels de compétences, les contenus de formation et les évaluations externes standardisées. Toutefois, des logiques communautaire (conseil d'établissement y compris les parents et autres citoyens du quartier, programmes d'aide aux devoirs offerts par des associations …), faisant droit aux préoccupations des communautés locales ou des usagers individuels (Barroso, 2000 ; Maroy et Dupriez, 2000) et des logiques néo-statistes provenant de la nouvelle gestion publique se sont progressivement greffées à ce mode de régulation historique. Maroy présente quelques éléments clés de la trajectoire de la politique « Gestion axée sur les résultats » des dernières décennies, qui semblent mobilisés, réactivés et parfois transformés au cours des années 2000. L'auteur s'attarde plus précisément à illustrer la manière dont s'est construite au fil du temps cette politique en analysant les récits d'action publique.

Aux États-Unis, les responsabilités en éducation reposent principalement sur les Etats et les districts. Il s'agit d'un système éducatif historiquement décentralisé et imbriqué dans une logique communautaire (Carnoy et Loeb, 2002). L'usage de l'évaluation externe par l'Etat comme mesure de performance n'est pas récente, mais jusqu'ici, ces évaluations servaient principalement comme outil de diagnostic. Depuis la réforme « *No Child Left Behind* », ces évaluations externes sont par contre devenues la principale source d'information sur la qualité présumée des écoles et ces résultats servent à jauger la qualité des établissements dans un système recourant massivement à des incitants et sanctions. Dans le contexte de Chicago, Dulude et Dumay analysent la manière dont les acteurs scolaires font face aux fortes pressions exercées sur les performances en mathématiques, discipline qui fait l'objet de multiples évaluations externes et mesures de performance depuis l'introduction de *No Child Left Behind*. Ces auteurs s'intéressent à la nature stratégique des réponses des acteurs scolaires en posant un regard sur leurs pratiques discursives. Ils cherchent ainsi à mieux saisir la manière dont ces derniers argumentent l'imposition d'un curriculum prescrit et les changements de pratique souhaités, en utilisant différents types d'arguments, pour se positionner face aux exigences des acteurs du district et des académiques.

En Angleterre, un des pays initiateurs de l'usage à grande échelle de mesures de performance et de principes de reddition de compte, le système éducatif est historiquement gouverné par le département de l'éducation, mais les instances intermédiaires municipales assument également un rôle important dans la gouvernance locale et l'implémentation des politiques centrales. La logique de quasi-marché est apparue assez récemment dans l'agenda politique (en 1988), et a conduit à des formes de compétition entre écoles pour attirer un public qui n'est plus captif de même qu'à une privatisation croissante du secteur scolaire. Hammersley-Fletcher observe la manière dont se déploie le pilotage par les résultats et ses tensions avec l'autonomie professionnelle des enseignants. L'auteure s'attarde aux enjeux de pouvoir et d'autonomie en considérant les manières dont les nouveaux modes de gouvernance affectent les projets des écoles, dans le contexte anglais où se conjuguent des logiques de reddition de compte à la fois hiérarchique et marchandes, avec des sanctions significatives envers les écoles considérées comme insuffisamment performantes.

Références bibliographiques

Abelmann, C., Elmore, R., Even, J., Kenyong, S., & Marshall, J. (1999). *When accountability knocks, will anyone answer?* Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education.

Anderson-Levitt, K.M. (2003). Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory. New York: Palgrave Macmillan.

Ball, S.J. (2009) "Academies in context: Politics, business and philanthropy and heterarchical governance", *Management in Education*, 23 (3), pp. 100-103.

Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 57-71.

Ben Jaafar, S. & Anderson, S. (2007). Policy Trends and Tensions in Accountability for Educational Management and Services in Canada. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53(2), p.207-227.

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

Cohen, D.K. (2011). Teaching and Its Predicaments. Harvard University Press.

Garn, G. (2001). Moving from Bureaucratic to Market Accountability: The Problem of Imperfect Information, *Educational Administration Quarterly*, 37 (4), 571-599.

Harris, A. (2009). Big change question: does politics help or hinder education change? *Journal of Educational Change*, 10 (1), p. 63-67.

Harris, A. & Chapman, C. (2004). Towards differentiated improvement for schools in challenging circumstances, *British Journal of Educational Studies*, 52 (4),

Harris, D., & Herrington, C. (2006). Accountability, standards and the growing achievement gap: lessons for the past half century. American Journal of Education, 112 (2), 209-239.

Helgoy, I., & Homme, A. (2011). Individual or Collective Responses to Accountability Policies. A Comparative Study of Teacher

Professionalism in Norway and Sweden. Éducation comparée, 5, 107-126.

Jacob, B. (2005). Accountability, incentives and behavior: the impact of high-stakes testing in the Chicago Public Schools. *Journal of Public Economics*, 89, p.761-796.

Klieme, E. et al., (2004). Le développement de standards nationaux de formation, Une expertise. Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche. Berlin, 182 p.

Larré, F. (2009). La mise en incitation des enseignants : solution théorique ou réponse pragmatique ? Revue française de pédagogie, 166, 27-43.

Leithwood, K. (2001). School leadership and educational accountability, *International Journal of Educational Leadership, 3*(4), 217-237.

Lee, J. J. (2011). Making Educational Accountability System Work for Equity: Learning from the U.S. Experiences and Studies. Éducation Comparée, 5, 17-34.

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. Les politiques de régulation par les résultats*. (pp. 13-32). Bruxelles : De Boeck.

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

Maroy C. et Dupriez V. (2000) " La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone ", *Revue Française de Pédagogie*, 130, 73-87.

McLaughlin, M. (1987). Learning From Experience: Lessons From Policy Implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9 (2), p.171-178.

Mons, N. et Dupriez, V. (2011). *Les politiques d'accountability. Du changement institutionnel aux transformations locales*. *Education comparée*, 5 (1), 7-15

Thélot, C. (2002). Évaluer l'école, *Études*, 323-334.