Éducation comparée / nouvelle série, n°5, pp. 35-60

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 Etats-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'Etat 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'Etat 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 Etats-Unis.

MOTS CLÉS

Politiques d'éducation, enseignants, Etat, Comparaison, Angleterre / Etats-Unis

1 Profeor-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'Etat 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 les 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 Etats 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" (professionnal 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 & Younge 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 Etats 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 établissement.

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'imputabilitié : 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 le 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 sociale[2].

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'efficience (*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 Éducation*-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 Éducation*-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 Éducation*-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 Éducation*-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 Éducation*-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