Éducation comparée / nouvelle série, n°5, pp 127-154

Accountability et confiance dans l'institution scolaire

Christian Maroy [1]
Université catholique de Louvain,
Belgique

RÉSUMÉ

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

MOTS CLÉS

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

ABSTRACT

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

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

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

KEYWORDS

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

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

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

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

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

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

L'*accountability*, une notion nomade et polysémique

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les théories de la confiance

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

sociologie qu'en sciences économiques (voir par ex. Karpik, 1996 ; 2007 ; Offe, 1999 ; Quéré 2005). Selon Laurent (2009), les théories de la confiance se partagent en trois grandes catégories : la première thématise la confiance « particulière » entre deux acteurs en relation, la seconde la « confiance généralisée » alors qu'une approche théorique intermédiaire tente d'appréhender la « confiance politique » dans les institutions et les dispositifs qui la sous-tende[4].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Accountability et confiance

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

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

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

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

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

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

Le jugement de la qualité de l'école pour les parents était fondé antérieurement, sur des dispositifs de jugement personnels (appel à des réseaux d'interconnaissance, à des anciens de l'école, à des rencontres inter-personnelles avec l'équipe éducative lors de portes ouvertes etc) ; à présent, le jugement sur l'école peut aussi reposer sur des dispositifs impersonnels : un palmarès de résultats d'établissements, ou un rapport d'inspection, ce dernier jouant en fait le rôle de guide[5]. Ainsi, les dispositifs d'*accountability* peuvent être mobilisés pour diminuer l'opacité du service offert, au bénéfice des usagers de l'école mais aussi des administrateurs du système scolaire.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusions

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

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

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

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

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

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

Références bibliographiques

BALL, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18 (2), 215-28.

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

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

CHAMPY, F. (2009). *La Sociologie des professions*. Paris : Presses universitaires de France.

DEL REY, A. (2010). *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte.

DEROUET, J.L. (1992). *École et Justice*. Paris : Métailié.

DUBAR, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, 38 (2), 179-193

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.

DUPRIEZ, V., ORIANNE, J.F., & VERHOEVEN, M. (eds) (2008*). De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Berne : Peter Lang.

DURKHEIM, E. (1922). *Education et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France. (9ème édition, 1996).

FREIDSON, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Cambridge (UK) : Polity Press

GEWIRTZ, S. (2002). *The managerial school : Postwelfarism and social justice in education*. London : Routledge.

HARRIS, D.N., & HERRINGTON, C.D. (2006). Accountability, Standards and the growing achievement gap: lessons from the past half-century. *American Journal of Education*, 112, 209-238.

INGRAM, H., & SCHNEIDER, A.L. (2006). Policy Analysis for Democracy, in Moran, M., Rein, M., Goodin, R.E., *The Oxford Handbook of Public Policy*. Oxford : Oxford University Press (169-189).

KARPIK, L. (1996). Dispositifs de confiance et engagements crédibles. *Sociologie du Travail*, 38 (4), 527-550.

KARPIK, L. (2007). *L'économie des singularités*. Paris : Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines.

LAURENT, E. (2009). Peut-on se fier à la confiance ? *Revue de l'OFCE*, 108 (1), 5-30.

MAROY, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique in Tardif, M. & C. Lessard, *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perpectives et enjeux internationaux*. Laval : Presses de l'université de Laval (67-92).

MAROY, C. (2006). *Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires en Europe*. Paris: Presses universitaires de France.

MAROY, C. (2006b). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire, *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.

MAROY, C. (2007). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 56, Mars 2007, 20 p.

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

MAROY, C. (2009). Enjeux, présupposés et implicites normatifs de la poursuite de l'efficacité dans les systèmes d'enseignement, in Dumay X. & Dupriez V., *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck Universités (209-224).

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

MAROY, C. (2010). L'école comme système de production : impasses et voies de dépassement, *La Revue Nouvelle*, 65 (5-6), 61-72

MEYER, J. W., & ROWAN, B. (1983). The structure of educational organizations, in Meyer J, Scott W.R., *Organizational Environments : Ritual and Rationality*, Beverly Hills (CA): Sage.

MEYER, J. W., SCOTT, W.R., & DEAL, T. (1983). Institutional and technical environments sources of organizational structure : explaining the structure of educational organizations , in Meyer J, Scott W.R., *Organizational Environments : Ritual and Rationality*, Beverly Hills (CA): Sage.

MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.

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

OFFE, K. (1999). How can we trust our fellow citizens ? in Warren, Mark E. (ed), *Democracy and Trust*. Cambridge : Cambridge University Press (42-87)

OSBORN, M., MC NESS, E., & BROADFOOT, P. (2000). *What Teachers Do : Changing Policy and Practice in Primary Education. Findings from the Pace Project*. London : Continuum.

POLLIT, C., & BOUCKART, G. (2000). *Public Management Reform. A comparative analysis*. Oxford : Oxford University Press.

QUÉRÉ, L. (2005). Les « dispositifs de confiance » dans l'espace public. *Réseaux*, 132 (4), 189-217.

TARDIF, M., & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.

THRUPP, M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic. Buckingham*, Philadelphia: Open University Press.