



HAL
open science

Evaluation et accompagnement des établissements en Europe : diversité et mécanismes d'hybridation

Xavier Dumay

► **To cite this version:**

Xavier Dumay. Evaluation et accompagnement des établissements en Europe : diversité et mécanismes d'hybridation. 2009. halshs-00561486

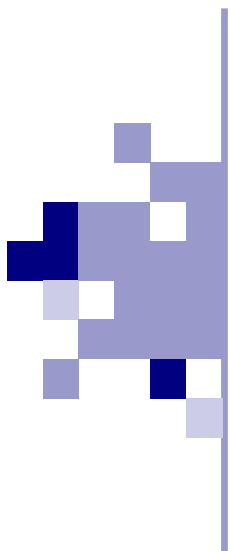
HAL Id: halshs-00561486

<https://shs.hal.science/halshs-00561486>

Submitted on 1 Feb 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Les Cahiers de Recherche en Education et Formation

**Évaluation et accompagnement des établissements en Europe :
Diversité et mécanismes d'hybridation ¹**

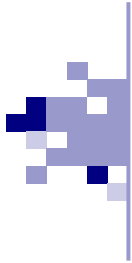
Xavier Dumay (*GIRSEF, UCL*)

N° 76 • DÉCEMBRE 2009 •



CHAIRE UNESCO DE
PÉDAGOGIE
UNIVERSITAIRE





L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (Master complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur).

Chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com/girsef).

Responsable de la publication : Mariane Frenay
Secrétariat de rédaction : Dominique Demey

¹ Je tiens à remercier Guadalupe Francia, qui a facilité ma compréhension du système scolaire suédois. .

Table des matières

1. Introduction	5
2. Convergences dans l'évolution des politiques éducatives au sein de l'espace européen	6
3. Deux systèmes scolaires typiques	8
3.1. Le système scolaire suédois	8
3.1.1. Fondements et traditions : l'émergence et la stabilisation d'un état planificateur	8
3.1.2. Le système scolaire suédois : transformations (années 1990 et 2000) – De l'Etat planificateur à l'Etat évaluateur ?	9
3.1.3. L'évaluation et l'accompagnement des établissements d'enseignement, à la recherche d'un équilibre entre la pression externe et le travail des enseignants	10
3.2. Le système scolaire anglais	12
3.2.1. Traditions et fondements : un système traditionnellement décentralisé	12
3.2.2. La réforme de l'école compréhensive, ou l'émergence d'un « système national d'enseignement administré localement »	12
3.2.3. L'afflux des politiques néo-libérales, ou le passage vers un « système local d'enseignement administré au niveau national »	13
4. Comprendre la diversité des critères et des politiques d'accountability en Europe, à partir des cas anglais et suédois	16
4.1. La théorie de la régulation et du changement : « government-based » vs « market-based accountability »	16
4.2. La signification du processus de responsabilisation du local	18
4.3. La transformation des politiques comme la transformation des représentations relatives au système scolaire	19
5. Conclusion	21
Bibliographie	22



Résumé

Depuis une vingtaine d'année maintenant, les politiques éducatives des systèmes scolaires européens ont connu des transformations substantielles. Ces transformations, d'ordre structurel et cognitif, s'organisent autour 1) d'une redistribution des pouvoirs entre le centre et la périphérie et 2) d'une prise en compte de plus en plus forte des « effets » des systèmes scolaires. Dans cet article, notre objectif est toutefois de montrer à partir d'une analyse comparée de l'évolution des processus d'évaluation et d'accompagnement des établissements d'enseignement en Suède et en Angleterre, qu'au-delà de ces convergences visibles et repérables, les politiques d'accompagnement et d'évaluation des établissements d'enseignement des systèmes scolaires européens comportent un caractère spécifique et de facto irréductible aux modèles

transnationaux d'éducation émergents. L'analyse comparée des processus d'évaluation et d'accompagnement des établissements d'enseignement dans ces deux systèmes scolaires ouvre ainsi la porte à une discussion des critères de diversité des politiques de reddition de compte (accountability) dans l'espace européen. Cette discussion est organisée autour de trois axes : 1) les théories de la régulation et du changement sous-jacentes, 2) la signification des processus de décentralisation/centralisation et 3) la transformation des représentations légitimes des systèmes scolaires qui accompagnent ces transformations politiques.

Mots-Clés : Europe, politiques éducatives, évaluation et accompagnement des établissements d'enseignement

Abstract

During the past two decades, the European education policies have considerably evolved. These transformations have been centred on 1) the power redistribution between the central and peripheral instances and on 2) the increasing consideration of the educational systems' "outputs". After describing these main convergences, we make a comparative analysis of the school inspection and evaluation processes in Sweden and England, in order to show the significant diversity in the accountability policies in the European space. The main results of the compa-

rative analyses are finally discussed to make emerge three lines of comparison of the accountability policies: 1) the regulation theory underlying the processes of school evaluation and inspection, 2) the meaning attached to the decentralization/centralization movements and 3) the transformation of the cognitive frames that accompanies the changes in the educational policies.

Key Words: Europe, educational policies, school evaluation, school inspection

1. Introduction

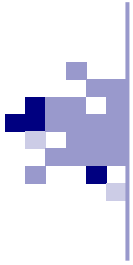
Depuis une vingtaine d'années maintenant, les politiques éducatives des systèmes scolaires européens ont vécu des transformations substantielles. Il est d'ailleurs possible de repérer quelques tendances convergentes dans ces évolutions, comme la place croissante accordée aux résultats des systèmes scolaires et à l'efficacité de leurs diverses composantes, mais aussi un rééquilibrage des forces entre le centre et la périphérie. Ce rééquilibrage des forces a notamment conduit à un encadrement plus fort des instances locales dans les systèmes traditionnellement décentralisés et à un accroissement de l'autonomie de ces instances dans les systèmes traditionnellement centralisés. Dans le cadre de ce rééquilibrage, les instances locales se voient donc confiées le rôle de moteur du changement et d'amélioration des systèmes scolaires, en référence à des normes, le plus souvent de résultats à atteindre, ou des prescrits émis de manière centrale.

La mise en évidence de tendances convergentes ne doit toutefois pas occulter ce qui est probablement la caractéristique la plus remarquable des systèmes scolaires et de leurs politiques dans l'espace européen, à savoir la diversité. À travers cet article, nous cherchons à saisir la diversité des politiques et des critères de reddition de compte (accountability) dans cet espace, en montrant en particulier en quoi l'histoire des systèmes scolaires nationaux est un facteur important d'hybridation des tendances politiques internationales.

L'article est structuré de la manière suivante. Après avoir décrit les principales convergences à l'œuvre dans les politiques éducatives européennes et le rôle que jouent les instances politiques européennes dans ce processus d'harmonisation, nous mettons le cap sur la Suède et l'Angleterre, dans le but de mon-

trer comment les transformations politiques visibles à l'échelle européenne (et globale) sont hybridées par les traditions politiques et culturelles spécifiques de ces deux systèmes scolaires. Le choix des systèmes scolaires anglais et suédois est justifié à un double égard. Le premier est que ces deux systèmes scolaires partagent la caractéristique d'avoir, depuis les années 1980, assez largement mis l'accent sur le « local » comme source d'amélioration du système scolaire, par le biais de l'accompagnement et de l'évaluation des établissements d'enseignement. Le second est qu'au-delà d'évolutions communes dans les politiques éducatives respectives de ces deux systèmes scolaires, ces derniers se caractérisent historiquement par d'importantes différences relatives à la signification même qu'y revêt le projet scolaire et aux structures mises en place pour mettre en œuvre ce dernier. La nature contrastée de ces deux systèmes scolaires offre donc un terrain idéal pour mettre à l'épreuve l'hypothèse d'hybridation des tendances politiques transnationales par les référentiels d'action publique (Muller, 2000) nationaux en matière d'éducation.

Enfin, nous proposons trois lignes de comparaison du processus d'évaluation et d'accompagnement des établissements d'enseignement dans ces deux systèmes scolaires. La première ligne de comparaison concerne la théorie de la régulation et du changement sous-jacente aux dispositifs d'évaluation et d'accompagnement des établissements. La seconde ligne de comparaison renvoie à la nature et à la signification de la redistribution du pouvoir entre le centre et la périphérie. Enfin, la troisième ligne de comparaison traite de l'évolution des matrices cognitives qui ont accompagné l'émergence et la transformation des politiques d'accountability.



2. Convergences dans l'évolution des politiques éducatives au sein de l'espace européen

Les politiques éducatives des systèmes éducatifs européens sont imprégnées, depuis les années 1980, des transformations à l'œuvre dans le système éducatif américain et plus généralement dans les systèmes scolaires anglo-saxons (USA, Australie, Nouvelle-Zélande). Les transformations des formes de régulation à l'œuvre dans ces systèmes scolaires se sont en effet aujourd'hui étendues aux systèmes éducatifs européens, à des degrés divers. On peut caractériser ces évolutions en cherchant à mettre en évidence les convergences d'évolution propres à un ensemble donné de systèmes éducatifs, ou en se focalisant sur les évolutions spécifiques d'un système éducatif d'intérêt. Dans un premier temps, nous prenons le parti de décrire des tendances globales et transversales de transformation des modes de coordination. Cette description généralisante est dans un second temps complétée par une analyse comparée de ces évolutions dans les systèmes scolaires anglais et suédois.

Le concept d'État évaluateur, proposé par Neave (1988), offre une première voie intéressante pour résumer ces tendances globales d'évolution. Ce concept renvoie à l'idée que l'État évalue et contrôle les résultats du système éducatif et de ses diverses composantes, mais laisse aux acteurs locaux le soin de définir les moyens d'atteindre les objectifs fixés et évalués par l'État. Il y a donc une redistribution des fonctions entre le centre et la périphérie avec un centre politique prioritairement concentré sur la définition d'objectifs et d'indicateurs servant à mesurer le travail des unités décentralisées, ces dernières bénéficiant de marges de liberté – variables, selon les pays – leur permettant de construire des stratégies propres pour atteindre les objectifs définis. Dans les pays à tradition centralisée, de nouvelles responsabilités sont confiées aux équipes locales. En France,

par exemple, des changements adoptés dans le courant des années 1990 donnent aux établissements de nouvelles prérogatives, relatives notamment aux choix pédagogiques et à l'usage de la dotation horaire. On observe le mouvement inverse dans les pays à tradition décentralisée, qui voient la marge d'action des collectifs locaux limitée par une intervention croissante des instances centrales. Au Royaume-Uni, les réformes adoptées depuis la fin des années 1980 ont introduit un curriculum national et des évaluations externes standardisées des élèves à quatre reprises durant la scolarité obligatoire.

À partir d'une analyse des transformations des formes de régulation des systèmes éducatifs dans cinq espaces régionaux européens (en Belgique francophone, en Angleterre, au Portugal, en France et en Hongrie), Maroy (2005) a noté que l'émergence de l'État évaluateur était concomitante d'une autre transformation des modes de régulation, le quasi-marché scolaire. Le quasi-marché désigne la combinaison d'un financement public des établissements et du libre choix de l'école par les familles. Ce modèle implique un rôle relativement similaire de l'État. C'est en effet l'État qui définit le contenu du curriculum et les objectifs du système. À la différence toutefois du modèle de l'État évaluateur, ce n'est pas l'État qui en contrôle l'atteinte, mais bien les parents d'élève. L'État instaure un système de libre choix de l'école par les parents, qui suppose que les écoles prennent en compte les demandes diverses de ces derniers, de manière à attirer en quantité et qualité les élèves qu'ils désirent scolariser. Éventuellement, même l'État (par exemple en Angleterre) fournit aux parents des indicateurs de la qualité des écoles pour les aider à formuler leur choix et à mettre la pression sur les établissements « en gain de cause ». Pour résumer cette double tendance (État évaluateur et quasi-

marché scolaire), Maroy (2005) a mobilisé le concept de régulation post-bureaucratique². Selon lui, les modèles de l'État évaluateur et du quasi-marché traduisent plus qu'une simple redistribution des pouvoirs entre le centre et la périphérie. Ils sont symptomatiques d'une forme nouvelle de gouvernance des systèmes éducatifs qui se distinguent d'un modèle proprement bureaucratique. D'une part, les normes et valeurs de référence ne sont plus fondées sur la légitimité de la rationalité en valeur et de la loi typiques du modèle bureaucratique, dans le sens où la valorisation des résultats et de la recherche de l'efficacité sont privilégiées par rapport au respect de la règle de droit. D'autre part, les modes de coordination et de contrôle mis en place pour orienter les conduites ne se fondent plus seulement sur le contrôle de la conformité des actes par rapport aux procédures et aux règles, typiques du modèle bureaucratique.

On conçoit donc aisément que dans une telle configuration, l'établissement apparaît comme une pièce maîtresse du système éducatif. L'établissement devient un lieu-clé de décision et d'orientation de l'action éducative. Les collectifs locaux sont appelés à se mettre en projet, à se prononcer sur l'agencement des ressources humaines et matérielles, à définir leur politique éducative et pédagogique, en prenant en compte à la fois la spécificité de leur contexte local, mais aussi les nouvelles demandes qui leur sont formulées par l'État, notamment en termes d'objectifs d'apprentissage. Dans les systèmes éducatifs traditionnellement décentralisés, les instances locales se voient donc confier des responsabilités nouvelles, mais dans un cadre d'action limité par des

prescriptions étatiques renforcées relatives aux performances des écoles, voire aux pratiques individuelles et collectives des enseignants.

Quel rôle jouent les instances politiques européennes dans ce processus d'harmonisation ? Selon Grek et ses collègues (2009), la notion d'eupéanisation des politiques éducatives peut être interprétée d'une double manière. La première proposition d'analyse est relative au processus politique lui-même par lequel tendent à converger (jusqu'à un certain degré) les politiques éducatives des états européens. La seconde proposition pointe, quant à elle, la nécessité de repositionner l'évolution des politiques éducatives européennes dans le processus plus global de mondialisation des politiques éducatives. Dans ce contexte, la « scène » européenne joue un rôle de médiateur entre les instances transnationales (ou mondiales) et les instances nationales.

Selon Grek et ses collègues, la construction des politiques éducatives à l'échelle européenne peut être comprise comme la mise en réseaux d'acteurs et d'idées sur le plan transnational, qui utilisent comme outil d'harmonisation la comparaison entre les politiques nationales (benchmarking), suscitée à partir d'outils et de statistiques et plus globalement d'informations ou de connaissances inspirées de modèles et de théories de la régulation. Cette forme de gouvernance à l'échelon européen est bien traduite par l'idée de « méthode de coordination ouverte » et de gouvernance soft. En d'autres termes, le rôle des institutions internationales et en particulier européennes dans le processus de circulation de la connaissance sur les systèmes scolaires est double. Le rôle

²A l'aune de la théorie néo-institutionnelle, on pourrait également analyser ces évolutions comme des évolutions de l'environnement cognitif des systèmes éducatifs, et particulièrement des évolutions des rapports entre l'école et la société. Avec des degrés divers en fonction des systèmes éducatifs et des contextes locaux, une logique de pression et de contrôle des productions des systèmes éducatifs paraît partiellement se substituer à la logique de confiance décrite par les néo-institutionnalistes. Comme le note Maroy, « là où l'école se vivait comme une institution faisant le passage de l'enfance au citoyen, elle est considérée de plus en plus comme une organisation produisant des compétences, des qualifications utiles pour s'insérer socialement et professionnellement, dont il faut favoriser au mieux l'efficacité et l'équité. L'institution scolaire est aujourd'hui appréhendée comme une organisation et le régime dans lequel sa réalité est formulée est rabattu sur un registre industriel ou marchand » (Maroy, 2009).



de la commission européenne, ou de réseaux d'experts comme le EENEE, semble être 1) de rendre des avis sur des objets de politique éducative, d'informer et de proposer des lignes politiques, mais aussi de 2) fournir des bases de comparaison, en produisant (via EUROSTAT ou Eurydice par exemple) ou en relayant des indicateurs de qualité (produits par l'OCDE ou l'IEA). Bref, le rôle des instances politiques transnationales, en particulier ici dans l'espace européen, paraît être de faire circuler de l'information ou de la connaissance sur les bonnes pratiques, de diffuser des modèles de politiques éducatives, et de faciliter le processus de comparaison entre les politiques éducatives nationales.

Ce modèle de gouvernance soft conduit, nous l'avons décrit, à certaines convergences dans les politiques éducatives européennes (et globales), en parti-

culier au regard de la place croissante de la régulation par les résultats. Au-delà toutefois de ces convergences, il nous semble essentiel d'attirer l'attention sur les processus de traduction et d'hybridation des ces tendances politiques nouvelles aux échelles nationales et infra-nationales. Nous le ferons ici en comparant deux systèmes scolaires qui, par leurs structures et leurs traditions politiques et culturelles ont mis en place des systèmes d'évaluation et d'accompagnement des établissements partiellement contrastés.

Nous commençons par décrire l'évolution des politiques d'accompagnement et d'évaluation des établissements dans les systèmes scolaires suédois et anglais, et poursuivons par une analyse comparée qui a pour but d'étendre la discussion relative à la diversité des critères et des politiques d'accountability.

3. Deux systèmes scolaires typiques

3.1. Le système scolaire suédois

3.1.1. *Fondements et traditions : l'émergence et la stabilisation d'un état planificateur (19^{ième} siècle et 20^{ième} siècle jusque les années 1980)*

Le système scolaire suédois a une longue tradition de centralisation, dont on peut tracer l'origine au 19^{ième} siècle, avec l'avènement d'une première forme de curriculum intégré dans l'enseignement primaire en 1842 (la « folkskolan »). La création de cette école primaire commune traduit bien le rôle prépondérant des instances centrales dans la gestion des matières éducatives, ainsi que la matrice cognitive au travers de laquelle va s'élaborer et se transformer l'école suédoise, caractérisée par un service public fort et un idéal d'égalité des conditions d'édu-

cation et des chances de réussite. L'ambition de la folkskolan était en effet d'uniformiser le fonctionnement des écoles primaires à l'échelon national (Segerholm, 2009), bien que dans les faits continuent à ce moment de cohabiter un enseignement public plutôt destiné aux enfants du peuple et un enseignement privé ou semi-privé (realskolan) plutôt réservé aux élites de la société suédoise. Au cours de la seconde moitié du 19^{ième} siècle et de la première moitié du 20^{ième} siècle, d'autres indicateurs témoignent de la montée en puissance de l'Etat comme l'acteur central de la régulation du système éducatif suédois. Que l'on songe à la croissance progressive des parts de marché des écoles publiques (par rapport aux écoles privées ou semi-privées, généralement sous la responsabilité d'autorités religieuses), à la mise en place d'un système d'inspection centralisé, dès 1861, et dans une moindre mesure à l'allongement de la

scolarité obligatoire, dans le cadre de l'école intégrée.

Dans le cadre d'un système scolaire en marche vers une forte centralisation étatique, la mission de l'inspection est, au cours de la seconde moitié du 19^{ème} siècle, de vérifier que le curriculum national est enseigné adéquatement dans les établissements, que ceux-ci soient publics, privés ou semi-privés. Ce système d'inspection sera ensuite renforcé, au début du 20^{ème} siècle, pour s'intégrer au « National Board of Education ». Inversement proportionnelle à la montée en puissance de l'Etat, on assiste à la perte progressive en influence des autorités religieuses, notamment à l'échelle des municipalités, au sein desquelles les autorités éducatives locales religieuses sont progressivement remplacées par des autorités issues de la société civile. Durant les années 1950, l'inspection nationale est doublée d'une inspection régionale, à l'échelle des contés. Bien que décentralisée à une échelle régionale, le but de cette inspection nouvelle est toutefois toujours de mesurer l'adéquation du fonctionnement des établissements par rapport aux normes nationales et d'accompagner les établissements dont l'adéquation n'est pas satisfaisante.

Les années 1960 sont le théâtre d'une réforme majeure de l'école suédoise inscrite dans un idéal d'égalité et d'émancipation sociale, qui assoit définitivement l'importance de l'Etat comme instance régulatrice, à savoir le développement du curriculum national et l'allongement de l'école commune sous la forme d'un tronc commun long jusqu'à l'âge de 16 ans. Ce curriculum spécifie de manière stricte les objectifs du système scolaire ainsi que l'organisation locale des temps d'enseignement. A ce moment, l'Etat gouverne les établissements d'enseignement à un niveau très général, sans ouverture aucune aux spécificités locales. L'Etat dispose par exemple d'une évaluation externe des performances des élèves, qui est essentiellement utilisée pour contrôler l'atteinte des objectifs fixés au système scolaire, comme celui de l'indépendance des performances des établissements se-

lon l'origine géographique des établissements. Ces évaluations sont construites par le National Board of Education, et là aussi complétées par des évaluations plus régulières réalisées par les contés, dans le but de faire prendre conscience aux écoles des écarts par rapport aux objectifs nationaux. Cette époque de la régulation du système scolaire suédois est qualifié par les analystes du « paradigme de la réforme rationnelle » (Segerholm, 2009 ; Wildavsky, 1979).

3.1.2. *Le système scolaire suédois : transformations (années 1990 et 2000) – De l'Etat planificateur à l'Etat évaluateur ?*

Les années 1980, et plus encore les années 1990, vont toutefois marquer un tournant dans les politiques éducatives en Suède. De manière synthétique, trois tendances se donnent à voir. La première est un mouvement de rééquilibrage des responsabilités entre le centre et la périphérie, caractéristique de l'émergence d'un état évaluateur (Neave, 1988). D'un côté, se dessine un mouvement de décentralisation des responsabilités et de la régulation vers les municipalités, appelées à interagir de manière beaucoup plus intensive avec l'état central. Ce mouvement de décentralisation se traduit notamment dans 1) un curriculum national nouveau, qui laisse aux municipalités et aux établissements d'enseignement une plus grande latitude d'organisation des horaires de cours, dans 2) l'injonction faite aux municipalités de développer des projets scolaires locaux et d'en assurer un suivi rapproché, dans 3) un financement des établissements et des municipalités partiellement variable selon le projet scolaire local, et dans 4) une latitude locale au niveau de la gestion du personnel, en matières de recrutement et de gestion de carrière. De l'autre côté, on assiste à une transformation des structures de gouvernance centralisées. Le « National Board of Education », émanation directe de la gouvernance étatique centralisée, ainsi que les structures de gouvernance en place à l'échelle des contés, sont dissolus, et l'agence nationale suédoise pour l'éducation (SNAE) créée en 1991. L'état confie



à cette dernière la responsabilité d'assurer le suivi des résultats du système scolaire, à travers une évaluation systématique et rendue publique des performances des élèves et des établissements d'enseignement. La seconde tendance qui se donne à voir est une libéralisation lente de l'offre et de la demande scolaire. Dès 1991, l'état rend en effet possible le financement d'écoles indépendantes, et donne aux parents une latitude de choix de l'école de leurs enfants. On notera, avec Maroy (2005), que cette double tendance d'évolution (l'émergence de marchés scolaires locaux, associée à une prégnance plus nette de l'évaluation des performances des établissements) paraît participer à la montée en puissance de formes post-bureaucratiques de régulation du système éducatif suédois. Enfin, la troisième tendance, dont le statut est quelque peu différent sur un plan analytique, est l'émergence d'un référentiel ou paradigme nouveau, inscrit dans l'agenda des politiques éducatives internationales, qui consiste à lire et décoder les systèmes scolaires à partir de leurs effets, de leurs productions ou de leurs résultats. Ce référentiel nouveau cohabite néanmoins avec (et se confronte à) la matrice cognitive originelle, transformée et légitimée au cours du 20^{ème} siècle, et centrée sur l'harmonisation des conditions d'enseignement (soit une égalité de traitement) comme source de chances égales de participation des élèves suédois à la société.

3.1.3. *L'évaluation et l'accompagnement des établissements d'enseignement, à la recherche d'un équilibre entre la pression externe et le travail des enseignants*

Nous venons de le mentionner, ces transformations récentes ont à la fois intensifié la régulation sur le plan local, et centré cette dernière sur l'évaluation des résultats, à travers l'institutionnalisation de l'agence nationale de l'éducation. Nous décrivons maintenant le processus d'évaluation et d'accompagnement à l'œuvre, qui voit interagir les établissements d'enseignement, les municipalités et l'agence nationale pour l'éducation.

Dans la foulée de la création de la Swedish National Agency for Education (SNAE), un service d'inspection a été mis en place. Son but est d'assurer que le suivi des évaluations se fasse de manière efficace, à travers la production de modèles et de critères d'audit des établissements d'enseignement, et l'audit des municipalités et des établissements d'enseignement (tous les 7 ans puis tous les 6 ans). Selon certains analystes (Seegerholm, 2009), la mise en place de ce corps d'inspecteur répondait également à certains constats relatifs aux effets des nouvelles politiques d'inspiration néolibérale, dont le principal était un accroissement du différentiel de performances entre les établissements d'enseignement et entre les municipalités.

Le rôle et le statut de ce corps d'inspecteur va se transformer au gré des modifications des structures internes de la SNAE, qui témoignent d'un accent progressif mis sur la régulation par les résultats : création d'un comité de l'audit de la qualité, puis de l'agence nationale suédoise pour l'amélioration de l'école, en charge du suivi et de l'inspection, dissociée de l'agence nationale (réformée) de l'éducation, en charge de la production des informations sur le système et ses différentes composantes. Ces transformations sont concomitantes d'un changement de majorité politique en Suède, où la domination des partis socio-démocrates est relativisée par la montée en puissance des partis d'inspiration libérale.

La nouvelle inspection nationale, en lien direct avec la SNAE, fournit des comparaisons entre les municipalités, et entre les établissements d'enseignement. L'accent est mis en particulier sur les ressources investies localement et les résultats obtenus par les instances locales (établissements ou municipalités). Les informations relatives aux audits des établissements et des municipalités, ainsi que les résultats aux épreuves externes (construits ou pas de manière à tenir compte de performances relatives des établissements ou des municipalités) sont mis à disposition du public, par le biais d'un système on-line d'informations.

L'inspection fonctionne globalement de la manière suivante. Elle constitue des rapports sur le fonctionnement des établissements et des municipalités, à partir des rapports construits et communiqués par les instances locales et à partir de visites durant lesquelles les inspecteurs s'entretiennent avec les différents acteurs locaux (directeurs d'établissement, enseignants, élèves, politiques et administrateurs). La visite inclut également des visites en classe. Le rapport d'audit comporte au final plusieurs rubriques (ajustement aux différences individuelles, évaluation de l'apprentissage, etc.), dont une est consacrée aux résultats obtenus par les élèves de l'établissement ou de la municipalité. Les rapports relatifs aux établissements intègrent aussi, depuis peu, une auto-évaluation de l'établissement. Toujours sous l'égide de la nouvelle majorité politique, le processus d'inspection a été intensifié. Il est maintenant obligatoire tous les trois ans. Il se produit même à intervalle plus régulier lorsque le rapport d'audit se révèle négatif. L'inspection est actuellement divisée en trois formes d'inspection différentes : inspection globale, inspection thématique et inspection approfondie. Cette dernière catégorie fait référence au processus d'inspection consécutif à un rapport d'audit négatif.

En outre, les municipalités sont chargées, depuis 1997, de produire et de communiquer à l'administration centrale un rapport annuel relatif à la qualité de l'éducation publique dans leur espace. Ces rapports sont construits à partir des recommandations très générales fournies par la SNAE. La seule contrainte importante est celle de devoir faire référence aux résultats de l'évaluation externe. Ces rapports détaillent les mesures d'amélioration prises pour augmenter la qualité de l'éducation. La structure de ces rapports ainsi que la procédure de collecte des informations qui les composent ont considérablement évolué ces dernières années. D'une structure très lâche, diverses rubriques ont été imposées, qui intègrent par exemple des références au traitement égalitaire

des élèves ou aux stratégies de prévention du harcèlement des élèves. Sur le plan de la procédure, la SNAE a donné l'injonction de prendre l'avis des parents dans la construction du rapport, et encouragé les établissements ou les municipalités à comparer leurs performances avec celles d'autres instances locales. Ce rapport est véritablement la pierre angulaire du processus d'amélioration à l'échelle des municipalités. Il doit être la base sur laquelle s'appuient les divers acteurs de la communauté éducative locale pour augmenter la qualité de l'éducation.

Les établissements doivent aussi, de leur côté, construire un rapport annuel de qualité, qui tient compte des ressources disponibles dans l'établissement (en termes par exemple de ratio enseignant-élève) et décrit la qualité du travail local, à partir des évaluations externes, mais aussi à partir d'une description du travail des enseignants et des plans individuels d'amélioration des élèves de l'école. Depuis plus d'une dizaine d'années en effet, les enseignants doivent construire avec chacun de leurs élèves un plan d'apprentissage qui fait référence explicitement aux objectifs nationaux, qui soit concerté avec les parents.

Il importe donc de noter que la définition du concept de qualité, notamment mise en œuvre à travers l'évaluation externe réalisée par la SNAE (et à travers les rapports annuels de qualité des municipalités), dépasse de loin la seule prise en compte des performances purement scolaires des élèves. L'évaluation externe comporte aussi des enquêtes relatives à l'expérience scolaire des élèves, au vécu professionnel des enseignants, et aux perceptions des parents d'élèves. En outre, la construction des mesures de performance prend en compte plusieurs caractéristiques qui doivent permettre de les relativiser, comme le genre, le statut socioéconomique ou la langue parlée à la maison.



3.2. Le système scolaire anglais

3.2.1. Traditions et fondements : un système traditionnellement décentralisé

A la différence de l'organisation du système scolaire suédois (dans lequel la référence à l'égalité de traitement a longtemps été prépondérante), l'organisation du système anglais tolère des variations locales importantes et l'offre éducative est diversifiée, de sorte de répondre à la diversité des aspirations des groupes sociaux qui composent la société anglaise. Durant une part significative du 20^{ème} siècle, les autorités principales en matière éducative sont les Local Educational Authorities (LEA'S), institutionnalisées dès 1902 par l'Education Act. Le processus d'inspection des établissements est faible, et mené par les « HMI's » (Her Majesty Inspectorates). Le rôle des HMI's, en particulier avant la réforme compréhensive des années 1960, est d'inspecter les établissements d'enseignement, dont résultent des rapports confidentiels, mais aussi d'informer les autorités centrales sur la santé du système scolaire anglais. Selon Lee & Fitz (1997), ils forment une « communauté inter-prétative », proche du pouvoir politique, et en charge de faciliter l'implémentation des directives nationales. Ce travail de médiation assuré par les HMI's témoigne de l'influence limitée des autorités centrales, qui doivent prendre en compte l'important pouvoir de traduction des politiques dont disposent les autorités locales. Plus symptomatique encore, le système scolaire anglais ne dispose pas de curriculum national, et l'organisation des parcours scolaires est largement différenciée. Après la seconde guerre mondiale en effet, le système scolaire anglais est organisé sous la forme d'un système de sélection précoce au sein de filières d'enseignement, ou de types d'établissement, au nombre de trois : les « grammar schools », les « secondary modern schools » et les « technical schools ». La hiérarchie entre les filières est claire, et leur accès déterminé par un examen d'aptitude (qui traduit de manière assez fidèle l'idée d'un test d'intelligence, en vogue à ce moment dans la littérature en psychologie) des enfants passé à l'âge de 11 ans.

3.2.2. La réforme de l'école compréhensive, ou l'émergence d'un « système national d'enseignement administré localement »

Après la seconde guerre mondiale, durant de longues années (des années 1950 aux années 1970), le système anglais va tendre vers une réforme de l'école compréhensive, mue en particulier par les importantes inégalités produites par l'organisation différenciée et sélective du système scolaire. La réforme compréhensive anglaise s'est en effet construite petit à petit, à travers des processus d'expérimentation à l'intensité variable selon les LEA's. Malgré un soutien politique plus clair d'une telle initiative, concomitante de l'arrivée au pouvoir en 1964 du labour, l'appropriation locale de cette réforme a continué d'être caractérisée par une grande variabilité. La législation supportant cette initiative politique n'a vu le jour qu'en 1976, et s'organisait sous la forme de principes d'organisation de l'école proposé aux établissements et aux LEA's (et non pas des directives coercitives quant à la structure attendue des parcours scolaires). Actuellement encore, des traces du système tripartite se donnent à voir, via le maintien par exemple de grammar schools.

Le processus d'avènement et d'implémentation de l'école compréhensive anglaise contraste donc sur bien des points avec le processus à l'œuvre, dans les années 1960, en Suède. Alors que l'avènement du curriculum national suédois apparaît comme la « suite logique » du processus de centralisation entamé bien plus tôt, en référence à un idéal fort d'égalité des chances (par l'égalisation des conditions d'éducation), la réforme compréhensive anglaise est davantage contestée tant au sein de l'arène politique qu'au sein de la communauté scolaire, et traduite de manière diverse selon les sensibilités et les structures locales.

De manière intéressante, les discussions politiques autour de l'école compréhensive s'accompagne de pressions à la décentralisation de l'inspection centralisée (les HMI's) à l'échelle des LEA's. Ce corps d'inspection parviendra toutefois à maintenir sa légiti-

mité durant les années 1960, en réorientant leur pratique d'inspection, en se détachant davantage du pouvoir politique et en augmentant leur proximité vis-à-vis des enseignants. Il regagnera en outre de la légitimité au cours des années 1970 à travers la réalisation de deux études (l'une en primaire, l'autre en secondaire) menées sous l'égide du ministère de l'éducation, dont les résultats peuvent être considérés comme préparatoires aux politiques menées à la fin des années 1970 et dans les années 1980. Ces deux études pointaient en effet la nécessité d'un curriculum national, en réponse aux variations intolérables mises à jour à l'échelle des établissements d'enseignement.

3.2.3. *L'afflux des politiques néo-libérales, ou le passage vers un « système local d'enseignement administré au niveau national »*

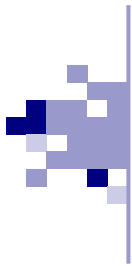
Tout comme nous l'avons constaté pour le système scolaire suédois, les années 1980 et 1990 seront également, en Angleterre, le théâtre d'importantes inflexions dans les politiques éducatives. Il serait toutefois simpliste d'assimiler le tournant majeur pris par les politiques éducatives anglaises dans les années 1980 à l'arrivée au pouvoir des conservateurs dès la fin des années 1970. Il faut en effet attendre les années 1980 et en particulier l'Education Reform Act de 1988 pour prendre la mesure de la réorientation politique, axée sur la décentralisation à l'échelle des établissements d'enseignement et la libéralisation du choix de l'école. Les responsabilités confiées aux établissements vont croissant ; celles incombant aux LEA's font le chemin inverse. Les compétences des chefs d'établissement sont non seulement élargies (notamment au regard de la gestion du budget par exemple), mais surtout elles sont transformées. Le travail des directions d'établissement tend à s'inscrire de manière significative dans une optique managériale, dans le sens où leur rôle est de mettre en

place et de favoriser les conditions qui permettent aux enseignants d'amener les élèves aux résultats attendus par le curriculum et concrétisés par le testing au niveau national.

Le renforcement des prérogatives locales est en effet contrecarré par la production d'un curriculum national, l'intensification du testing (à quatre moments-clé de la scolarité des élèves, soit à la fin du KS1 (5-7 ans), 2 (7-11 ans), 3 (11-14 ans) et 4 (14-16 ans)), la production de palmarès et la transformation (et l'intensification) du processus d'inspection des établissements. La création du bureau pour les standards en éducation en 1992 (OFSTED), en lieu et place des HMI's, témoigne d'une réorientation significative dans les politiques d'inspection et de gestion du personnel. Les missions de l'OFSTED, agence non-gouvernementale, sont à la fois de contrôler l'inspection, d'en analyser les données et de rendre publiques les performances relatives des établissements d'enseignement. Les politiques d'inspection passent d'une « politique du conseil à une politique du pilotage et de l'incitation » et d'une « inspection des pratiques (sans critères de référence clairs) à une inspection du curriculum, explicitement établi sous forme d'objectifs à atteindre » (Lee & Fitz, 1997).

Cette intensification de l'encadrement de l'initiative locale, qualifiée d'interventionnisme par certains analystes (voir par exemple Ball & al, 2002), va se poursuivre avec d'autant plus de vigueur à la fin des années 1990 et l'arrivée au pouvoir du New Labour. L'approche politique promue sous l'égide de Tony Blair, en référence à la « troisième voie » (soit à l'intermédiaire des modèles de l'Etat-providence et du marché), va avoir pour effet d'hybrider davantage encore le dispositif de régulation en place, en procédant par petites touches et réajustements successifs, concourant à la multi-régulation pour certains, voire à la dérégulation pour d'autres (voir Ozga, 2009)³.

³ Avec Ozga toujours (2009), on peut relever un décalage entre les référents cognitifs nouveaux qui guident les réformes menées en éducation par le New Labour, empreints de référence à l'égalisation des chances de résultats, et la poursuite relativement fidèle de la ligne de réforme entamée dans les années 1980 par les conservateurs.



L'accent sur la régulation par la performance s'intensifie encore. L'approche est qualifiée par certains analystes de « strong accountability » ou de « high stakes system of accountability ». La place des valeurs managériales est dominante, tant au regard du processus d'inspection des établissements d'enseignement qu'au regard de la gestion des carrières des enseignants.

Au niveau de l'inspection des établissements d'enseignement, la balance entre l'inspection comme source d'amélioration du travail des enseignants (politique du conseil) et l'inspection comme source de contrôle des performances des établissements (politique du contrôle et de l'incitation) tend fortement à pencher pour la seconde option. Alors que l'inspection des établissements réalisée par les HMI's ne se fonde pas sur un modèle préétabli de pratiques d'enseignement et du curriculum⁴, l'inspection conduite sous l'égide de l'OFSTED prend pour référence claire le curriculum national. Selon Thrupp (1998), la politique d'évaluation promue par l'OFSTED vise à rendre les établissements d'enseignement responsables de leurs échecs éventuels et participent d'une politique de la « honte », en rendant publics les classements des performances des établissements et en fondant sur ces derniers le modèle d'amélioration des pratiques d'enseignement⁵. Le modèle d'inspection des établissements s'inspire, selon Levacic et Glover (1997), d'un modèle techniciste et rationaliste.

La division du travail des inspecteurs est réformée, passant d'une division classique du travail sur la base des matières enseignées, à une division centrée sur les catégories-clef du nouveau processus d'inspection : analyse des données, contractualisation, support et développement. L'OFSTED est véritablement organisé comme une structure de collecte d'informations à large échelle. Et c'est à travers le traitement de cette information, partial et sélectif, et sa transformation sous la forme de connaissances, que se développe et se transmet un modèle nouveau d'éducation. Bien que l'objectif de ce texte ne soit pas de discuter longuement les procédures de traitement de l'information telles qu'elles sont mises en œuvre par le corps d'inspection sous l'égide de l'OFSTED, il nous semble intéressant de relever qu'une stratégie mise en place par ce dernier consiste également à publier l'information sous un format relativement brut, et de laisser ainsi aux principaux destinataires de cette information (les établissements, mais surtout, dans le cadre du marché scolaire, les parents) le soin de la décoder et de lui donner sens. Cette stratégie peut être interprétée comme une volonté de réguler de manière minimale le marché. L'évaluation et la production d'informations visent à « combler le vide entre l'état et les citoyens-consommateurs » (Ozga, 2009).

Comme l'ont souligné plusieurs analystes (Ball, 2003 ; Lee & Fitz, 1997), la mise en place d'instruments nouveaux de gouvernance (le curriculum na-

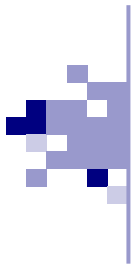
⁴ Notons toutefois, avec Lee & Fitz (1997), que les HMI's portaient et valorisaient néanmoins un modèle implicite du « bon » enseignant et du « bon » élève. Le « bon » enseignant étant, par exemple, à la fois attentif à la différenciation de sa pratique, de sorte de répondre aux besoins différenciés des élèves de sa classe, et en particulier aux besoins des élèves les plus faibles ou les plus défavorisés, et doté d'une bonne connaissance de la matière qu'il enseigne (« *skilled traditionalist* »).

⁵ Dans l'espace que nous y consacrons, nous présentons ici une vision partiellement caricaturale du changement du processus d'inspection. Il semble en effet que la transition, notamment dans les pratiques professionnelles des inspecteurs, ait été plus douce, et que la « dissolution » d'un corps professionnel uni, centré autour de valeurs claires et de modèles implicites d'inspection, ne soit que partiellement aboutie.

tional, le testing, l'OFSTED) s'accompagne d'une rupture importante sur le plan cognitif, c'est-à-dire sur le plan des représentations légitimes du système d'enseignement et de formation. Depuis les années 1950 en effet, la communauté politique et éducative anglaise était plongée dans un bain d'« orthodoxie progressiste », dont sera issue la réforme compréhensive, caractérisée par une idéologie « anti-marché, anti-sélection et anti-excellence » (Lee & Fitz, 1997). Or la matrice cognitive qui guide les réformes des années 1980 est d'une inspiration tout autre. Les références à l'égalité de traitement cède le pas aux références à l'efficacité et à la qualité du système scolaire, et plus tard, avec les politiques du New Labour, aux références à la lutte contre l'exclusion et la marginalisation. Ce dernier référent cognitif guide en particulier les politiques de redressement et de sanctions à l'encontre des établissements en situation d'échec, c'est-à-dire en situation de sous-performance.

Entre 1997 et 2004, tous les établissements d'enseignement anglais ont été inspectés au minimum deux fois. Notons toutefois que, après 2004, le processus d'inspection a été quelque peu ralenti, au profit de la mise en place d'une auto-évaluation qui reprend dans les grandes lignes le processus d'inspection exercé par les inspecteurs de l'OFSTED. Deux lectures de ce ralentissement peuvent être proposées (Ozga, 2009). La première consiste à dire que l'inspection intensive des établissements a permis l'internalisation, par les acteurs, des catégories de référence et des objectifs de l'inspection, de sorte qu'il ne

soit plus nécessaire de maintenir une pression explicite et régulière sur les établissements. La seconde lecture consiste à dire que ce ralentissement est lié à une volonté de rendre du pouvoir aux enseignants, de manière à limiter leur insatisfaction croissante. Les visites d'inspection ont tendance à être raccourcies, et sont de plus en plus fondées sur le rapport d'auto-évaluation transmis une semaine avant l'inspection effective. Le rapport d'évaluation est en particulier centré sur l'analyse locale des données fournies par l'OFSTED. Cette analyse se veut systématiquement comparative, au regard des objectifs nationaux d'une part, et au regard des performances d'écoles comparables d'autre part. Le système de reddition de compte est qualifié d'« intelligent accountability », dans le sens où d'une part la production de données est mieux organisée et plus synthétique (avec une tendance à centrer les données sur les élèves eux-mêmes) et dans le sens où d'autre part l'autorité centrale attend un travail local d'interprétation par rapport aux données produites centralement. La possibilité de « rendre du pouvoir » au local est toutefois difficile, tant 1) la production de données et l'inspection, au niveau central, ont affaibli la capacité des Children's services authorities (anciennement les LEA's), et tant 2) le formatage des données produites limite de facto la possibilité d'une interprétation locale des données qui intègre l'expertise disponible. Le nouveau système comporte donc un caractère paradoxal, « coïncé entre l'auto-évaluation et un système prescriptif centré sur la production de données » (Ozga, 2009, p. 155).



4. Comprendre la diversité des critères et des politiques d'accountability en Europe, à partir des cas anglais et suédois

Dans cet article, nous avons posé l'hypothèse que pour comprendre la diversité des politiques de responsabilisation, d'évaluation et d'accompagnement des établissements d'enseignement dans l'espace européen, il importe de saisir comment ces dernières, largement valorisées par des modèles politiques transnationaux (y compris européens), sont hybridées par l'histoire des projets scolaires nationaux. De manière à étayer cette hypothèse, nous avons passé en revue l'évolution de ces politiques dans deux systèmes scolaires (Angleterre et Suède) au sein desquels la signification du projet scolaire paraît s'être construite de manière différente. Nous montrons maintenant dans quelle mesure cette comparaison permet d'enrichir la réflexion sur la diversité des critères et des politiques d'accountability dans l'espace européen, en faisant émerger d'autres sources de différenciation que la spécificité des histoires culturelles et politiques nationales (et infranationales, dans le cas de l'Angleterre par exemple).

4.1. La théorie de la régulation et du changement : « government-based » vs « market-based accountability »

La première ligne de comparaison renvoie au modèle de régulation et du changement sous-jacent aux transformations que nous avons illustrées. A cet égard, il nous semble heuristique de distinguer deux formes d'accountability, qui se donnent à voir dans les deux systèmes scolaires. La première forme d'accountability est qualifiée par Harris & Herrington (2006) de « market-based » accountability. Dans un tel dispositif de régulation, l'évaluation et l'accompagnement des établissements servent fondamentalement à informer le marché (dans le sens où le choix des parents serait guidé par des informations sur la qualité des établissements). L'acteur clef dans ce

modèle sont donc les parents ou les "clients" de l'établissement, qui par une pression informée sur les établissements, en favorisent l'efficacité. La seconde forme d'accountability a été qualifiée « government-based » accountability. Cette seconde forme d'accountability consiste à inspecter et accompagner les établissements d'enseignement sur la base de leur performance, en valorisant les établissements performants et en punissant les établissements en sous performance.

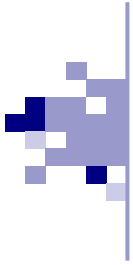
L'Angleterre semble être caractérisée par la combinaison de mécanismes puissants d'accountability des deux types. L'accountability de type « market-based » se donne en particulier à voir dans la publication des league tables. Annuellement, l'OFSTED publie en effet un rapport qui décrit et classe les performances des établissements d'enseignement. Cette publication a pour objectif d'informer les parents dans leur décision de choix d'établissement. Avant 2006, les indicateurs de performance étaient des indicateurs bruts. Or on connaît la dépendance des indicateurs bruts de performance des établissements d'enseignement à des facteurs qui dépendent peu du travail des enseignants et des directions d'établissement. D'importants débats ont eu lieu à ce sujet dans les systèmes scolaires anglais et gallois. Ces débats ont conduit la classe politique galloise à abandonner la publication des performances d'établissement sous la forme de league tables. En Angleterre, l'issue de ce débat est tout autre. Plutôt que de mettre fin à une telle publication, la voie qui a été choisie est celle de sophistication la construction des indicateurs de performance, de sorte qu'ils permettent de contrôler les facteurs de performance externes au travail des équipes éducatives. Depuis 2006 en effet, des indicateurs de valeur ajoutée ont été construits. La construction d'indicateurs de valeur ajoutée n'a pas

toutefois fait taire toutes les critiques (voir par exemple Wilson, 2008 ; Gorard, 2006). Ces nouvelles critiques pointent le caractère insuffisamment discriminant (et donc insuffisamment informatif) des indicateurs de valeur ajoutée. Ces critiques sont particulièrement symptomatiques du caractère comparatif des publications de performance, qui s'inscrivent clairement dans un objectif de mise en compétition des établissements les uns par rapport aux autres. La comparaison et la mise en compétition constituent en Angleterre une forme de gouvernance à part entière. D'autres dispositifs de régulation en présence dans le système scolaire accréditent l'hypothèse d'une accountability de type « market » en Angleterre. Outre la publication des performances des établissements, l'OFSTED publie aussi les rapports d'inspection. Ces derniers informent les parents sur les facteurs de performance des établissements d'enseignement. Enfin, on peut relier la stratégie du New Labour quant aux « failing schools » à une régulation par le marché. Cette stratégie consiste à rendre public le nom des établissements en situation de sous-performance.

La caractéristique majeure de l'Angleterre réside, nous l'avons déjà précisé, dans la combinaison de mécanismes puissants des formes d'accountability des deux types. En Angleterre, la politique d'accountability de ce type est devenue particulièrement dure suite à l'arrivée au pouvoir du New Labour, qui a fait de l'éducation un cheval de bataille contre l'exclusion et la marginalité. L'inspection, clairement centrée sur les performances poursuit un cycle de renforcement des établissements performants et de punition des établissements en sous performance. Les établissements en situation de sous-performance sont, selon l'ampleur de la sous-performance, soit invités à rendre à l'inspection des plans d'amélioration qui détaillent les mesures prises pour améliorer les performances des élèves de l'établissement, soit sommés de fermer l'établissement. La seconde stratégie, qualifiée de Fresh Start, consiste alors à rouvrir un établissement en lui accordant les ressources et l'ac-

compagnement nécessaires à l'atteinte de bonnes performances. Il est toutefois intéressant de noter qu'avec la perspective de l'intelligent accountability, l'hyper-concentration sur la performance a été quelque peu relativisée au profit d'une auto-évaluation des établissements.

En Suède, les deux formes d'accountability sont présentes, mais dans une moindre mesure. Par rapport à la première forme d'accountability, il est important de rappeler que la Suède a également vécu, dans les années 1990, une libéralisation du choix de l'école. Nous voudrions toutefois relativiser ici le poids de cette forme de régulation dans le système scolaire suédois, à un double égard. Le premier est l'institutionnalisation partielle et variable du libre choix de l'établissement, au sens où le choix de l'école serait devenue pour les parents suédois une habitude et une évidence non-questionnable. Un rapport publié sous l'égide de l'agence nationale de l'éducation suédoise, en 2003, pointe en effet que si une large majorité des parents suédois se disent favorables au libre choix de l'école de leurs enfants, plus de trente pour cent des parents ne réalisent pas de choix actif, près de la moitié disent ne pas disposer d'informations suffisantes pour faire leur choix, et plus de vingt pour cent déclarent ne pas savoir si des établissements indépendants sont accessibles dans leur environnement. L'institutionnalisation du libre choix est en outre différenciée, selon les catégories de parents et les municipalités. Toujours selon ce même rapport publié en 2003, c'est en particulier les parents dont le niveau d'éducation est élevé qui choisissent de manière active. Les variations à l'échelle des municipalités sont quant à elles liées au fait que la libéralisation du libre choix a été concomitante de la décentralisation du pouvoir vers les municipalités. A cet égard, Lidstrom (1999) a montré que la promotion faite du libre choix au sein des municipalités variait selon l'orientation politique de la municipalité, les caractéristiques de la population locale et la situation géographique de la municipalité. La promotion du libre choix apparaît d'autant plus vive que les partis



libéraux conservateurs occupent une position dominante, que la population est diversifiée sur le plan ethnique et comporte une large proportion de familles de classe moyenne, et enfin que la municipalité est localisée en zone urbaine. Le second argument qui plaide pour un poids limité de mécanismes d'accountability de type market-based réside dans le fait que les processus d'inspection des établissements d'enseignement ainsi que la publication des rapports d'inspection, des projets « qualité » produits par les établissements et les municipalités, et des indicateurs de performance ne s'inscrivent que partiellement dans une perspective comparative. De plus, la signification même de la publication des données et de la possibilité de les comparer doit être rattachée au principe de démonstration de la bonne gouvernance publique et à l'idéal d'égalisation des chances qui continue d'irriguer les conceptions du système scolaire. Les données comparées de performance des établissements et des municipalités sont autant lues à l'aune de la matrice originelle qu'à l'aune du référentiel nouveau. A l'aune de la matrice originelle, les différentiels de performance posent fondamentalement problème, et la publication de données comparées permet d'en prendre connaissance et de s'y ajuster, tandis que le référentiel nouveau utilise la prise de conscience des écarts pour stimuler les établissements en situation de moindre performance à calquer leur fonctionnement sur celui des établissements les plus performants et encourager les parents à mettre la pression sur les établissements moins performants.

En Suède, plusieurs aspects relativisent également le poids d'une « government-based accountability ». Le premier concerne le processus d'inspection lui-même des établissements. Bien que ce dernier se soit constamment intensifié depuis les années 1990 et la création de la SNAE, et tend à reposer davantage sur l'analyse des performances des établissements d'enseignement, il ne s'inscrit pas de manière stricte, à la différence du système d'inspection de l'OFSTED, dans un système de gestion de la performance. Le système d'inspection s'inscrit plutôt dans

la mise en réseaux d'acteurs autour de catégories qui définissent la qualité de l'éducation. Ces acteurs sont bien évidemment les enseignants et les directions d'école, mais aussi les parents d'élève (à travers leur consultation dans le cadre de l'auto-évaluation de l'établissement) et les autorités municipales en charge de l'éducation. Il s'agit donc d'un modèle d'inspection moins « vertical ». La place de l'auto-évaluation (des établissements d'enseignement et des municipalités), prégnante dès la mise en place du nouveau système d'inspection, témoigne également de cette caractéristique. Fondamentalement, le but du système de prise d'information relatif à la qualité semble être de soutenir le changement, l'innovation et l'amélioration sur le plan local. Le second argument concerne la définition proposée à travers les directives politiques du concept de qualité des établissements. Le concept de qualité représente en effet une catégorie indigène très large, qui dépasse de loin la seule prise en compte de la performance des établissements d'enseignement aux évaluations externes. Sont en effet intégrées aux rapports des auto-évaluations, comme aux rapports des inspections, des références à la perception locale de l'évolution des performances des élèves, mais aussi à des dimensions comme la prise en compte des différences inter-individuelles dans l'apprentissage. Sur le plan analytique, il est ainsi intéressant de noter que les catégories indigènes sur lesquelles se fondent le processus d'inspection sont davantage le reflet d'un processus d'hybridation du modèle « ancien » d'inspection et du modèle d'inspection centré sur la gestion des performances des établissements d'enseignement.

4.2. La signification du processus de responsabilisation du local

La deuxième ligne de comparaison concerne la signification du processus de responsabilisation des instances locales. La signification du processus de décentralisation des responsabilités vers les municipalités (et secondairement les établissements) comporte une signification différente du processus de respon-

sabilisation des établissements d'enseignement en Angleterre. Alors qu'en Angleterre, la décentralisation vise fondamentalement la responsabilisation des établissements d'enseignement et la mise sous pression de ces derniers par la latitude de choix confiée aux parents, la décentralisation en Suède porte une définition plus élargie du « local ».

En Angleterre, le poids des LEA's, historiquement important dans ce système scolaire, est affaibli par l'orientation de marché et la production de données au niveau central. La combinaison des deux formes d'accountability laisse en effet peu de place aux instances locales de la régulation intermédiaire. Les établissements d'enseignement sont au cœur d'un dispositif qui les voit répondre aux « pressions » des parents d'une part, et de l'administration de la performance d'autre part. En Suède, les autorités régionales, dont le poids dans la gestion des matières éducatives est traditionnellement faible, gagnent en pouvoir. L'accent est toutefois mis sur le local dans une acception beaucoup plus générale. La définition du « local » intègre à la fois les établissements et l'administration communale, mais aussi une référence croissante à la communauté éducative et aux parents d'élèves. Sur le plan analytique, il convient de relever que cette décentralisation sous la forme d'une mise en réseaux des acteurs locaux peut être lue d'une double manière. Elle est présentée dans les directives politiques comme une réelle volonté d'associer le « local » à la réflexion sur l'amélioration du système, mais critiquée par certains analystes (voir par exemple Segerholm, 2009) comme une stratégie d'implémentation de la régulation par les résultats.

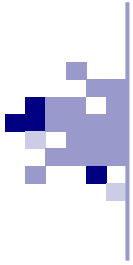
4.3. La transformation des politiques comme la transformation des représentations relatives au système scolaire

Enfin, nous terminons cette discussion en évoquant une troisième ligne de comparaison des dispositifs et des politiques d'accountability, particulièrement criti-

que et importante dès lors qu'on ancre l'analyse des politiques publiques dans une perspective cognitive (Muller, 2000), qui consiste à interroger les politiques d'éducation et les dispositifs de gouvernance sous l'angle des représentations (de l'enseignement, du métier d'enseignant, etc.) qu'elles véhiculent et contribuent à transformer chez les différents acteurs de l'école.

Il semble en effet possible de contraster à cet égard le processus d'émergence, de transformation et de réception des politiques d'accountability dans les systèmes scolaires anglais et suédois. En Angleterre, l'importante réorientation dans les politiques éducatives des années 1980 semble s'être inscrite rapidement dans une matrice cognitive qui place au centre des références à l'efficacité et à la qualité. Cette matrice consiste à examiner le système scolaire à partir de ses productions, et à le considérer comme un instrument de compétitivité économique. Cette matrice nouvelle est soutenue par des instruments de gouvernance qui lui donnent corps : la mise en place d'une administration qui collecte et diffuse de manière systématique de l'information sur l'efficacité, et d'un marché scolaire qui utilise cette information dans un but de mise en concurrence des établissements. Cette matrice cognitive nouvelle est (entre autres) alimentée, en Angleterre, par une « rhétorique du changement nécessaire » qui prend son assise dans des groupes de réflexion et de pression (think tank), desquels sont issus les célèbres « black papers ».

Il importe toutefois de noter que depuis 2004, une hybridation de cette matrice semble à l'œuvre. Cette hybridation tend d'une part à faire prévaloir le concept d'efficience sur celui d'efficacité, et d'autre part à introduire à travers la gestion de la performance des établissements d'enseignement en situation de difficulté, des références à la lutte contre l'exclusion et la marginalisation. Le premier facteur d'hybridation peut s'expliquer par le contraste de plus en plus apparent entre les faibles résultats d'amélioration de l'efficacité du système scolaire anglais et l'im-



portance des dépenses consenties pour mettre en place une véritable administration de gestion de la performance. Le second facteur d'hybridation doit lui se comprendre au regard d'une volonté politique plus globale introduite depuis 2004 de lutter contre l'exclusion et la marginalisation dans la société anglaise, avec des mesures comme le refinancement des établissements en difficulté ou la plus grande collaboration des services d'aide à l'enfance et aux familles.

En Suède, on assiste à une hybridation lente et difficile de la matrice cognitive très consensuelle centrée sur l'égalisation des chances (par l'égalisation de traitement). Cette matrice cognitive dépasse de loin, en Suède, la seule question de l'organisation du système d'enseignement. Elle est caractéristique d'un modèle de l'Etat-providence, qualifié de socio-démocrate (Esping-Andersen, 1999). Ce modèle, fondé sur les idéaux d'égalité et d'universalité, confie à l'état un rôle puissant de redistribution des ressources générées par le système économique organisé sous la forme du marché.

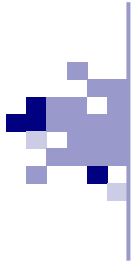
La lente évolution de cette matrice cognitive (et du modèle de l'état et des institutions publiques qui lui est corollaire) semble s'être dessinée en deux phases, au cours des années 1990 et 2000. La première phase s'inscrit dans une critique du modèle de l'état-providence socio-démocrate. Il est possible de décrire, durant cette première phase, une forme d'hybridation ou de transformation limitée du concept originel d'égalité ou d'équivalence (voir Francia et al, 2005). Originellement, le concept d'équivalence renvoie à « une certaine égalité dans les résultats et une demande de reconnaissance des différences » (Francia et al, 2005, p. 172). En référence à

cette conception, le rôle majeur de l'institution scolaire est de donner aux élèves des conditions et des références communes qui permettent de réduire, dans le cadre même de l'institution scolaire, les différences individuelles. Au cours toutefois des années 1980, cette notion caractérisée par la prédominance de la référence à l'égalité des résultats, va tendre à être réinterprétée en la faisant cette fois pencher du côté d'une reconnaissance plus forte des différences. Le changement de conception est subtil mais significatif. Il ne s'agit plus de reconnaître la différence comme une forme d'« inadéquation » vis-à-vis des référents communs (qui implique la nécessité de la réduire), mais de reconnaître collectivement, en tant que projet scolaire, la différence (et la diversité) comme moteur et stimulation des parcours des élèves. Cette transformation est concomitante de l'introduction du libre choix, du financement d'écoles indépendantes et de la décentralisation. En outre, corollairement à ce changement de conception, s'observe une autre transformation, relative cette fois à la procédure de définition de la conception de l'équivalence. La porte ouverte à la reconnaissance des différences individuelles se traduit par un processus pluriel et multi-niveaux de définition et la cohabitation d'une diversité de conceptions en présence. La seconde phase, à l'œuvre depuis le début des années 2000 et le retour au pouvoir des partis de tendance libérale, est l'introduction de manière plus significative de références à l'efficacité et à la qualité dans les politiques d'éducation. Cette seconde phase nous semble essentiellement repérable dans la rhétorique politique, qui vise à inscrire plus clairement la réforme de la gouvernance dans une perspective néo-libérale.

5. Conclusion

L'objectif de cet article était d'illustrer et d'analyser le rôle d'hybridation et de traduction joué par les référentiels publics nationaux d'éducation dans le processus de diffusion et de mise en oeuvre de modèles transnationaux d'éducation. Notre analyse, de type comparative, a porté sur l'évolution des politiques d'accompagnement et d'évaluation des établissements d'enseignement dans deux systèmes scolaires contrastés au regard de leurs référentiels d'action publique, à savoir l'Angleterre et la Suède. Elle a permis de montrer qu'au-delà de certaines tendances communes dans les processus d'accompagnement et d'évaluation des établissements scolaires de ces deux systèmes, ces derniers semblent caractérisés par des différences relatives aux théories de la régulation et du changement sous-jacentes, à la si-

gnification des processus de décentralisation et à la transformation des représentations légitimes des systèmes scolaires qui accompagnent ces transformations politiques. Elle a également mis au jour que les processus d'hybridation semblent plus évidents en Suède qu'en Angleterre, système pour lequel il paraît légitime de défendre la thèse que les processus d'hybridation sont assortis d'une forme de rupture dans les référentiels d'action publique en matière d'éducation, apparue dans le courant des années 1980. Notre analyse confirme ainsi l'importance de continuer à développer l'analyse des mécanismes de diffusion institutionnelle des modèles globalisés d'éducation (voir Schofer & Meyer, 2005), en mettant l'accent sur les interactions qui se nouent entre les scènes transnationales, nationales, mais aussi locales.



Bibliographie

Ball, S.J., Cardoso, C.M., Reay, D., Thrupp, M. & Vincent, C. (2002). Education policy in England. Changing modes of regulation: 1945-2001. Institute of Education : Unpublished research report.

Ball, S.J. (2003). "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.

Esping-Andersen, G. (1999). *The social foundations of post-industrial economies*. Oxford : Oxford University Press.

Francia, G., Herrera, L.M., Englund, T. (2005). L'équité dans les pays nordiques : une réflexion sur la notion d'équivalence dans le système éducatif suédois. Dans M. Demeuse, A. Baye, M-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds.), *Vers une école juste et efficace*. Bruxelles : De Boeck.

Gorard, S. (2006). "Value-added is of little value". *Journal of Educational Policy*, 21(2), 233-241.

Grek, S., Lawn, M., Lingard, B. & Varjo, J. (2009). "North by northwest: quality assurance and evaluation processes in European education". *Journal of Education Policy*, 24(2), 121-133.

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

Lee, J. & Fitz, J. (1997). "HMI and OFSTED: Evolution or revolution in school inspection". *British Journal of Educational Studies*, 45(1), 39-52.

Levacic, R., Glover, D. (1997). "Value for money as a school improvement strategy: evidence from the new inspection system in England". *School Effectiveness and School Improvement*, 8(2), 231-53.

Lidström, A. (1999). "Local School Choice Policies in Sweden". *Scandinavian Political Studies*, 22(2), 137-156.

Maroy, C. (2005). "Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?". *Cahiers de recherche en éducation et en formation*, 49, 1-30.

Maroy, C. (2009). Enjeux, presupposés et implicites normatifs de la poursuite de l'efficacité dans les systèmes d'enseignement. Dans X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.

Muller, P. (2000). "L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique". *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.

Neave, G. (1988). "On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in western Europe, 1986-1988". *European Journal of Education*, 23(2), 7-23.

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

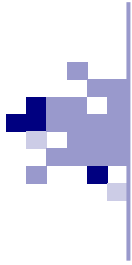
Schofer, E. & Meyer, J.W. (2005). "The worldwide expansion of higher education in the 19th century". *American Sociological Review*, 70(6), 898-920.

Segerholm, C. (2009). "We are doing well on QAE : the case of Sweden". *Journal of Education Policy*, 24(2), 195-209.

Thrupp, M. (1998). "Exploring the politics of blame: school inspection and its contestation in New Zealand and England". *Comparative Education*, 34(2), 195-208.

Wildavsky, A. (1979). *Speaking truth to power. The art and craft policy analysis*. Boston and Toronto: Little, Brown and Company.

Wilson, D. (2008). "Performance Measures, Ranking and Parental Choice: An Analysis of the English School League Tables". *International Public Management Journal*, 11(3), 344-371.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

Déjà Parus :

Thiéry F., Zachary M-D., De Villé Ph., Vandenberghe V. (1999) Enseignement initial : les enjeux du développement de l'enseignement supérieur sur fond de crise de l'enseignement secondaire qualifiant, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 1.

Conter B., Maroy C., Urger F. (1999) Le développement de la formation professionnelle continue en Belgique francophone, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 2.

Vandenberghe V. (1999) Regard rétrospectif sur la dynamique des dépenses d'enseignement en Communauté française de Belgique :1988-1998, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 3.

Dupriez V., Maroy C. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenberghe V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Létor C. et Vandenberghe V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenberghe V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenberghe V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenberghé V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenberghé V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

- Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43
- Vandenberghe V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44
- Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45
- Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46
- Verhoeven M, Oriane J-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47
- Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48
- Maroy C. (2005) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°49
- Waltenberg F. and Vandenberghe V. (2005) What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°50
- Dupriez V. et Dumay X. (2006) Élèves en difficulté d'apprentissage : parcours et environnements éducatifs différenciés en fonction des structures scolaires. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°51
- Draelants H. (2006) Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°52
- Lator C. (2006) Reconnaissances des compétences émotionnelles des enseignants comme compétences professionnelles : une analyse des représentations d'acteurs pédagogiques, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°53
- Cattonar B., Draelants H., Dumay X. (2007) Exploring the interplay between organizational and professional identity, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°54
- Maroy C. (2007) Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°55.
- Maroy C. (2007) L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°56.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Vandenbergh V. (2007) Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°57.

Dupriez V. (2007) Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°58.

Draelants H. (2007) Évolution des usages politiques des savoirs pédagogiques au cours des années quatre-vingt dix en Belgique francophone. Une reconfiguration des relations entre politiques, experts et acteurs de terrain. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°59.

Dumay X. et Dupriez V. (2007) Does the School Composition Effect Really Exist? Some Methodological and Conceptual Considerations. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°60.

Sotomayor C. et Dupriez V. (2007) Desarrollar competencias docentes en la escuela: Aprendizajes de una experiencia chilena de asesoría a escuelas de alta vulnerabilidad social y educativa. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°61.

Bouchat T.-H., Delvaux B. et Hindryckx G. (2008) Mobilité scolaire et composition sociale des écoles. Le cas de l'enseignement fondamental en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°62.

Vause A., Dupriez V. et Dumay X. (2008) L'efficacité des pratiques pédagogiques : la nécessité de prendre en compte l'environnement social. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°63.

Delvaux B., Bouchat T.-M. et Hindryckx G. (2008) Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental. Le cas de trois espaces locaux urbains en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°64.

Van Campenhoudt M., Dell' Aquila F. et Dupriez V. (2009) La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°65.

Vause A. (2009) Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°66.

Vanlede M., Bourgeois E., Galand B. and Philippot P. (2009) Sources of academic self-efficacy-beliefs: The role of the specificity level of autobiographical memories about academic performance. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°67.

Delvaux B. et Maroy C. (2009) Débat sur la régulation des inscriptions scolaire en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°68.

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Galand B. (2009) L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°69

Boudrenghien G., Frenay M. et Bourgeois E. (2009) La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : antécédents de l'engagement envers son but de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°70.

Galand B. (2009) Quelle est la place des pratiques d'enseignement dans la relation entre hétérogénéité des élèves et apprentissages ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°71

Dumay X. (2009) La coordination locale du travail enseignant : une approche par le cadrage. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°72

Dupont J.-P., Carlier G., Gérard P. et Delens C. (2009) Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique : revue de la littérature. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°73

De Ketele J.-M. et Freres G. (2009) Les commentaires des enseignants et des élèves : Simples jugements ou processus évaluatifs ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°74

Dupriez V., Monseur C. et Van Campenhoudt M. (2009) Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations d'études. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°75