

La sociologie de l'éducation au croisement de la sociologie de l'action publique : apports des cadres pour une typologie des systèmes d'*accountability*

The sociology of education at the cross road of sociology of public action: accuracy for an empirical typology of accountability systems in education

La sociología de la educación al cruce de la sociología de la acción pública: aportes de los marcos teóricos orientados hacia una tipología de los sistemas de accountability

Annelise Voisin and Christian Maroy

Regards sociologiques sur l'éducation au Québec
Number 64, Winter 2018

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1064725ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1064725ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Athéna éditions

ISSN

0831-1048 (print)

1923-5771 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Voisin, A. & Maroy, C. (2018). La sociologie de l'éducation au croisement de la sociologie de l'action publique : apports des cadres pour une typologie des systèmes d'*accountability*. *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 173–202. <https://doi.org/10.7202/1064725ar>

Article abstract

In Quebec, most of the studies that analyses the rise of accountability in education belong to the field of school administration. Following the few that uses theoretical and analytical tools from sociology, this article aims to highlight the various forms taken by accountability systems in a comparative perspective. Using as theoretical framework the sociology of public action and focusing on the tools at the core of accountability systems we build an empirical typology that allow us to classify education systems in Europe and Canada within four types of accountability systems. The use of PISA 2012 allows us to embrace a large number of education systems on which few comparative studies focusing on accountability were conducted so far. The discussion of our results through the light of several type-ideals of regulation allows us to put in dialogue two very different kinds of typologies that nevertheless use the same theoretical framework. We discuss then the accuracy of a fruitful dialogue between educational sciences, sociology of public action and sociology of education.

La sociologie de l'éducation au croisement de la sociologie de l'action publique : apports des cadres pour une typologie des systèmes d'*accountability*

ANNELISE VOISIN ET CHRISTIAN MAROY

Dans leur introduction à un dossier de la revue *Sociologie et Sociétés* sur « les nouvelles politiques d'éducation et formation¹ », Pierre Doray et Christian Maroy remarquaient que la sociologie de l'éducation (notamment québécoise) avait peu traité des questions de politiques éducatives. Ayant pour projet de mettre en lumière l'enracinement culturel, social, économique et politique des questions éducatives², la sociologie de l'éducation dite « classique » a en effet surtout permis d'éclairer les dynamiques ségréгатives et reproductrices des systèmes d'enseignement³. Ainsi les thèmes abordés par les dossiers consacrés à l'éducation, par *Sociologie et Sociétés* depuis sa fondation, ont concerné les rapports entre systèmes d'enseignement et les classes sociales (1973), la place de l'éducation dans l'histoire des sociétés humaines (1973), les relations entre éducation, économie

1. Vol. 40, n° 1, 2008.

2. C. Trotter, C. Lessard, « La place de l'enseignement de la sociologie de l'éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec : étude de cas inspirée d'une sociologie du curriculum », *Éducation et Sociétés*, vol. 9, n° 1, 2002, p. 53-71.

3. L. Barrault-Stella, G. Goastellec, « Introduction : L'éducation entre sociologie et science politique, des convergences contemporaines à leurs limites », *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 36, 2015, p. 5-18

et politique (1980), la question des savoirs et de la connaissance (1991). Les politiques éducatives comme telles sont peu présentes, et peu questionnées en empruntant les outils de sous-disciplines connexes comme la sociologie politique, des organisations ou des professions⁴.

Cependant, depuis le début des années 2000 au Québec comme ailleurs, les politiques éducatives ont été de plus en plus prises pour objet par les sociologues de l'éducation pour une double raison. D'une part, de nouvelles politiques éducatives⁵, des « réformes à grande échelle⁶ » se déploient depuis la décennie 1990 en promouvant l'autonomie des établissements, la montée du libre choix de l'école et de la concurrence entre établissements, et enfin, l'évaluation externe et la responsabilisation sur les « performances » des organisations et acteurs scolaires (*accountability*⁷). En effet, sous l'influence du Nouveau Management Public, de nouvelles modalités de contrôle, fondées sur une évaluation *a posteriori*⁸ et sur différents instruments visant à évaluer et *monitorer* les performances du système, sont progressivement introduites depuis les années 1980/1990^{9,10}. Or ces politiques amènent nombre de changements dans le quotidien des écoles et « susciteraient, par leurs enjeux, leur ampleur, leurs significations culturelles et institutionnelles, leur impact sur l'institution scolaire, l'intérêt des sociologues, et expliqueraient l'intérêt pour ce nouvel objet »¹¹. Dit autrement, les politiques d'éducation sont un « élément fondamental de contextualisation des phénomènes sociaux en jeu

4. C. Maroy, P. Doray, « Présentation », *Sociologie et Sociétés*, 2008, vol. 40, n° 1, p. 11.

5. N. Mons, *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007.

6. M. Fullan, « The Return of Large-Scale Reform », *Journal of Educational Change*, vol. 1, n° 1, 2000, p. 5-28.

7. Le terme anglo-saxon d'*accountability* ne trouve pas d'équivalent en français, où il est traduit selon les contextes par responsabilisation, imputabilité, reddition de comptes ou encore redevabilité. Néanmoins, ces notions mobilisées de manière interchangeable en référence au concept d'*accountability* revêtent des implications sensiblement différentes et ne permettent pas, de notre point de vue, de rendre compte de la complexité de la notion qui fait référence, dans cet article, à un ensemble d'instruments, de mécanismes et de procédures techniques et organisationnelles, favorisant l'évaluation des résultats de l'action (le plus souvent mesurés au travers de l'agrégation des résultats des élèves aux tests standardisés), la reddition de comptes à une autorité hiérarchique ou à différents acteurs dans une visée de changement organisationnel. Cette acception se rapproche donc de la notion de régulation par les résultats aussi employée dans cet article. Pour une discussion de la notion d'*accountability* et de ses diverses acceptions dans la littérature nous renvoyons le lecteur aux références suivantes: C. Maroy, A. Voisin, « Accountability », dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation. 2^e édition*, Paris, Presses Universitaires de France, 2017 et A. Voisin, « Systèmes d'*accountability* basés sur la performance - types, logiques instrumentales et effets sur l'efficacité et l'équité scolaires des systèmes éducatifs d'Europe et du Canada. Une étude comparative à partir des données PISA 2012 », Thèse de doctorat (Éducation comparée et fondements de l'éducation), Université de Montréal, 2017.

8. G. Neave, « 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*, vol. 23, n°s 1-2, 1988, p. 43-55.

9. P. Bezes, « Le renouveau du contrôle des bureaucraties », *Informations sociales*, vol. 126, n° 6, 2005.

10. P. Broadfoot, « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur », *Revue française de pédagogie*, vol. 130, n° 1, 2000.

11. C. Maroy, P. Doray, *op. cit.*, p. 17.

dans l'école et autour d'elle¹²» et les sociologues de l'éducation y portent dès lors une plus grande attention.

D'autre part, l'évolution même de la sociologie politique a contribué à l'émergence d'une conception renouvelée des politiques publiques¹³, plus «sociologisée» et permettant, selon une double perspective stratégique et cognitive, d'ouvrir la problématique au rôle des idées et de leurs producteurs dans la genèse des politiques, mais aussi de cerner les multiples problèmes et détours associés à la problématique multiforme de la mise en œuvre des politiques¹⁴.

Ces évolutions ont conduit les sociologues à analyser les nouvelles politiques éducatives¹⁵ et les réformes en cours selon des perspectives diverses couplant sociologie de l'éducation et sociologie de l'action publique¹⁶, parfois articulée avec des apports de la sociologie de la régulation ou l'analyse néo-institutionnaliste. Ainsi nombre de travaux ont pris pour objet les «modes d'orientation, de coordination et de contrôle de l'action éducative»¹⁷, ont cherché à saisir les nouveaux modes de régulation de l'action et du système éducatif¹⁸, ont thématiqué tant la montée du marché scolaire que celle de l'évaluation externe au niveau national ou international¹⁹. Plus récemment, la focale est placée sur l'instrumentation des politiques éducatives, dans la mesure où ces politiques sont de plus en plus sous-tendues par des architectures numériques ou «data infrastructure»²⁰. Ainsi le développement des systèmes d'évaluation externe des élèves, le développement des TIC ont permis d'instrumenter ces nouveaux modes de régulation et de pilotage qui se basent de plus en plus sur une montée en puissance des «données» (sur les résultats, les flux et

12. P. Rayou, «Sociologie de l'éducation», Paris, Presses Universitaires de France, 2015, p. 2.

13. L. Barrault-Stella, G. Coastellec, *op. cit.*

14. P. Muller, «L'analyse cognitive des politiques publiques, vers une sociologie politique de l'action publique», *Revue française de science politique*, vol. 2, n° 50, 2000, p. 189-208; P. Hassenteufel, *Sociologie politique: l'action publique*. Paris, Arman Colin, 2008.

15. N. Mons, *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007.

16. A. Van Haecht, «Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques», *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 1, 1998, p. 21-46; A. Van Zanten, L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants: le cas des professeurs des collèges périphériques français», dans *La profession d'enseignant aujourd'hui*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2004, p. 207-223.

17. Y. Dutercoq, A. Van Zanten, «Présentation: l'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation», *Éducation et sociétés*, vol. 8, 2011, p. 5.

18. C. Maroy, V. Dupriez, «La régulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone», *Revue française de pédagogie*, 2000, p. 73-87; C. Maroy, «Vers une régulation post bureaucratique des systèmes d'enseignement?», *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n° 1, 2008, p. 5.

19. N. Mons, *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, Thèse de doctorat (Sociologie), Université de Bourgogne, 2004; M. Legendre, J. Morissette, «Défis et enjeux de l'approche par compétences dans le cadre de la Nouvelle Gestion Publique», *Enseigner et évaluer: regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*, 2014, p. 211-245; X. Pons, *Évaluer l'action éducative, Des professionnels en concurrence*, Paris, Presses Universitaires de France, 2010.

20. S. Sellar, «Data infrastructure: A review of expanding accountability systems and large-scale assessments in education», *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 36, n° 5, 2015, p. 765-777.

processus du système) et des capacités techniques de les traiter pour « piloter » et gouverner l'action éducative à différentes échelles²¹. Il s'agit de « gouverner par les nombres²² » et de responsabiliser les acteurs du champ éducatif quant aux résultats des élèves et du système éducatif dans son ensemble.

En sciences de l'éducation néanmoins, les travaux portant sur les nouvelles politiques éducatives et sur les politiques de régulation par les résultats spécifiquement sont encore peu nombreux. Au Québec, les travaux qui se sont intéressés à cet objet s'inscrivent majoritairement dans le champ de l'administration scolaire²³, et peu de recherches en sciences de l'éducation mobilisent des cadres d'analyse empruntés à la sociologie²⁴, voie que nous empruntons pour situer notre étude. Au final, rares sont les travaux recensés dans la littérature qui proposent une analyse comparative à grande échelle des formes que revêtent les politiques de régulation par les résultats hors des frontières des États-Unis où la plupart des recherches ont été menées. L'enjeu est donc double. Il s'agit d'une part d'intégrer la perspective sociologique à l'analyse comparative du développement de la régulation par les résultats dans le champ éducatif et, d'autre part, d'élargir le spectre de l'analyse en portant la focale hors du contexte des États-Unis, en l'occurrence sur les systèmes d'éducation d'Europe et du Canada.

Nous mobilisons ainsi les cadres de la sociologie de l'action publique pour analyser le développement des systèmes d'*accountability* dans le champ éducatif dans une perspective comparative. Nous appuyons par ailleurs notre démarche empirique sur une des méthodes privilégiées de la sociologie, l'analyse typologique, considérée comme un « patrimoine de la discipline²⁵ »,

.....
21. G. De Landsheere, *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1994.

22. N. Rose, « Governing by numbers, figuring out democracy », *Organizations and Society*, vol. 16, n° 7, 1991, p. 673-692; J. Ozga, « Governing education through data in England: From regulation to selfevaluation », *Journal of Education Policy*, vol. 24, n° 2, 2009, p. 149-162.

23. Voir ici P. Lapointe, A. Brassard, « L'appropriation de la Gestion Axée sur les Résultats par les enseignants du primaire et du secondaire au Québec », dans Y. Duterqcq, C. Maroy (dir.), *Le travail et le professionnalisme enseignant face aux politiques de responsabilisation*, Bruxelles, De Boeck, 2014 et C. Larouche, D. Savard, « Les impacts reliés à l'implantation de la gestion axée sur les résultats chez les enseignants tels que perçus par dix directions générales de dix commissions scolaires du Québec », dans Y. Duterqcq, C. Maroy (dir.), *op. cit.*; Voir aussi A. Brassard, J. Lusignan, G. Pelletier, « La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec: du discours à la pratique », dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance*, Bruxelles, De Boeck, 2014.

24. Voir ici C. Lessard, P. D. Desjardins, « Les politiques d'imputabilité en Ontario et au Québec: le point de vue des directions », *Éducation Comparée*, vol. 5, p. 83-105, 2011 ou encore C. Maroy, A. Brassard, C. Mathou, S. Vaillancourt, A. Voisin, « La co-construction de la Gestion axée sur les résultats: les logiques de médiations des Commissions scolaires québécoises », *Mc Gill Journal of Education*, vol. 52, n° 1, 2017, p. 93-114 et C. Maroy, S. Vaillancourt, C. Mathou, « La gestion axée sur les résultats au cœur de l'école québécoise: l'autonomie professionnelle des enseignants sous pression », dans Y. Duterqcq, C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, Bruxelles, De Boeck, 2017; Voir ici C. Lessard, P. Meirieu, *L'obligation de résultats en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2004.

25. D. Demazière. « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues », *Sociologie*, vol. 4, n° 3, 2013, p. 334.

pour répondre à la question centrale suivante : quelles formes revêtent les systèmes d'*accountability* dans les systèmes éducatifs d'Europe et du Canada ?

Après avoir mis en lumière la pertinence des cadres mobilisés pour l'étude de l'objet, nous exposons notre démarche empirique. Nous présentons ensuite notre typologie descriptive des systèmes d'*accountability* qui permet de situer les systèmes éducatifs d'Europe et du Canada (59 systèmes) au sein de quatre types empiriques : une *accountability* de faible intensité, peu instrumentée ; une *accountability* axée sur le suivi et l'évaluation de la performance ; une *accountability* axée sur l'évaluation de la performance et la comparaison externe/amélioration interne de la performance ; une *accountability* de forte intensité s'appuyant sur des incitatifs directs pour les enseignants. Après avoir mis en exergue le fait que ces systèmes reposent sur des logiques de régulation distinctes, nous concluons par une discussion des effets et des enjeux du développement de la régulation par les résultats dans le champ éducatif et sur l'intérêt d'un dialogue entre sciences de l'éducation, sociologie de l'éducation et de l'action publique pour analyser les nouvelles politiques éducatives²⁶.

Des règles aux instruments d'action publique : une nouvelle régulation politique des systèmes d'éducation ?

La sociologie de l'action publique et la sociologie de la régulation constituent des cadres analytiques fructueux pour analyser les transformations à l'œuvre dans les systèmes éducatifs, et plus particulièrement le développement des politiques d'*accountability* dans le champ de l'éducation. Leur conceptualisation des notions de régulation et d'instruments d'action publique nous invite d'une part à centrer l'étude des systèmes d'*accountability* sur les instruments qui en constituent le socle, et d'autre part à situer les nouvelles politiques éducatives dans des cadres plus larges d'interprétation qui renvoient finalement au rôle de l'État et à ses moyens d'action.

En nous inspirant des travaux de J. D. Reynaud²⁷, nous définissons la régulation sociale comme les « processus multiples, contradictoires, conflictuels parfois, d'orientation des conduites des acteurs et de définition des "règles du jeu" dans un système social²⁸ ». Permettant de dépasser une conception fonctionnaliste l'appréhendant comme un mécanisme général d'ajustement et une propriété d'un système, cette définition procède d'une perspective socio-constructiviste qui met l'accent sur les sources et les formes multiples de la

26. N. Mons, *Les nouvelles politiques...*, *op. cit.*

27. J. D. Reynaud, *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Collin, (1989).

28. C. Maroy, « Vers une régulation post bureaucratique des systèmes d'enseignement ? », *op. cit.*, p. 5.

régulation²⁹. Une de ses sources est la régulation politique ou institutionnelle qui réfère à «l'ensemble des arrangements institutionnels et des mécanismes de contrôle et de cadrage des actions promus par une autorité politique reconnue³⁰». Elle renvoie notamment aux modes d'action et stratégies mis en place par la puissance publique, à la régulation de contrôle³¹ mise en place par l'État pour coordonner le système et réguler son fonctionnement. Elle a été traditionnellement exercée selon un modèle dit «bureaucratique professionnel³²» combinant une régulation «étatique, bureaucratique, administrative» et «professionnelle, corporative, pédagogique»³³.

Néanmoins cette régulation bureaucratique-professionnelle a été remise en cause par le Nouveau Management Public, et les théories économiques qui les sous-tendent dans un contexte de «crise» de l'État-providence, et de la montée du modèle de l'État Éducateur dans les systèmes éducatifs³⁴. Nombre de travaux en ont appelé ainsi à une nouvelle «gouvernance» de l'État, qui fasse appel à d'autres instruments que la règle et la hiérarchie pour coordonner et orienter l'action gouvernementale et redéfinir les interactions entre État, société civile ou marché³⁵. L'action gouvernementale intègre ainsi, depuis la fin des années 1970³⁶, un ensemble de dispositifs dits «post-bureaucratiques³⁷» qui prennent la forme de standards, d'objectifs de performance, d'instruments de contractualisation, d'évaluation, mais aussi de marché ou de mise en concurrence. Ces nouveaux «outils» ou instruments d'action publique (IAP) sont ainsi conceptualisés dans les travaux de la sociologie de l'action publique française comme «[des] dispositif [s] à la fois technique [s] et soci [aux] qui organise [nt] des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il est porteur³⁸». Les IAP peuvent alors être considérés comme ayant une fonction institutionnelle au sens sociologique du terme. Ils sont loin d'être neutres, mais porteurs d'un sens et d'une cer-

29. J. Barosso, «Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif», *Revue française de pédagogie*, vol. 130, 2000, p. 57-71; C. Maroy, «Vers une régulation post bureaucratique des systèmes d'enseignement», *op. cit.*

30. C. Maroy, «Régulation», dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, 2^e édition, Paris, Presses Universitaires de France, 2017.

31. J. D. Reynaud, *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, *op. cit.*; L. Demailly, *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles, De Boeck, 2001; C. Maroy, «Vers une régulation post bureaucratique des systèmes d'enseignement», *op. cit.*

32. *Ibid.* L. Demailly, *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, Bruxelles, De Boeck, 2001. C. Maroy, «Vers une régulation post bureaucratique des systèmes d'enseignement», *op. cit.*; J. Barosso, «Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif», *op. cit.*

33. *Ibid.*, p. 64.

34. G. Neave, «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*, vol. 23, n° 1-2, 1988, p. 7-23.

35. F. X. Merrien, «Governance et États-Providence», *Revue internationale des sciences sociales*, 1998, p. 52-63.

36. C. Hood, «A Public Management for All Seasons», *Public Administration*, vol. 69, 1991, p. 3-19.

37. C. Maroy, «Vers une régulation post bureaucratique des systèmes d'enseignement», *op. cit.*

38. P. Lascoumes, P. Le Galès, *Gouverner par les instruments*, Paris, SciencesPo. Les Presses, 2004, p. 13.

taine conception de la situation, du problème, de la question qui justifie leur conception et leur mise en œuvre³⁹. Ils sont ainsi porteurs d'une « conception concrète du rapport gouvernant/gouverné fondé sur une conception spécifique de la régulation⁴⁰ ».

Ces cadres nous invitent ainsi à appréhender les systèmes d'*accountability* comme l'expression d'une nouvelle forme de régulation institutionnelle des systèmes d'éducation, qui s'appuie sur un ensemble d'instruments prenant la forme de standards, de dispositifs d'évaluation des performances des acteurs (des élèves, des enseignants, des établissements scolaires) et de mécanismes de reddition de comptes articulés à des conséquences sociales ou matérielles pour les acteurs. Portés par les politiques éducatives, ou existant de longue date au sein des systèmes d'éducation où ils sont réactivés, alignés les uns aux autres, orientés par une logique instrumentale d'efficacité⁴¹, ces instruments constituent dès lors des modes de régulation institutionnelle dont la gamme et l'étendue varient néanmoins en fonction des particularités des contextes.

Typifier les systèmes d'*accountability* à partir de leurs instruments : abstraire ou décrire, des démarches d'analyse typologique distinctes

Si plusieurs travaux ont choisi l'instrumentation pour typifier les systèmes d'*accountability* et les formes qu'ils revêtent dans le champ éducatif, ce travail de catégorisation et de mise en ordre de la réalité doit être différencié en fonction de la démarche typologique adoptée. Demazière⁴² oppose ainsi la typologie comme abstraction à la typologie comme description, autrement dit, les démarches idéales typiques wébériennes aux processus de typologisation à visée descriptive.

Typologies idéales-typiques

La démarche idéale typique obéit en effet à une logique de modélisation⁴³ et à un processus « d'abstraction sélective⁴⁴ » qui aboutit à une production

39. P. Muller, « L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique », *Revue française de science politique*, vol. 2, 2000, p. 189-208 ; P. Lascoumes, P. Le Galès, *Gouverner par les instruments*, *op. cit.*

40. P. Lascoumes, L. Simard, « L'action publique au prisme de ses instruments », *Revue française de science politique*, vol. 61, n° 1, (2011), p. 19.

41. C. Maroy, X. Pons, C. Dupuy, « Vernacular Globalisations. Accountability in Education Policy in France and Quebec », *Journal of Education Policy*, vol. 32, n° 1, 2017, p. 100-122.

42. D. Demazière, « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues », *op. cit.*

43. J. Coenen-Huther, « Compréhension sociologique et démarches typologiques », *Revue européenne des sciences sociales*, n° XLIV-135, 2006.

44. D. Demazière. « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues », *op. cit.*, p. 335.

se voulant un « construction abstraite⁴⁵ », une « stylisation de la réalité⁴⁶ » n'ayant pas pour vocation de décrire les phénomènes empiriques tels qu'observés. Les types idéaux proposent ainsi des schèmes d'intelligibilité de la réalité empirique, en d'autres termes des catégories analytiques ou des grilles de lecture, permettant d'organiser théoriquement les observables. Ainsi le type idéal ne devrait pas rendre compte d'un cas empirique bien que ce dernier puisse en partager des traits typiques et donc s'en rapprocher. Néanmoins, ce dernier ne peut s'y fondre entièrement puisque la démarche de typologisation nécessite de réaliser un saut théorique à partir des éléments observés ; en d'autres termes, de monter en généralité à partir des catégories analytiques proposées.

S'inscrivant dans ces démarches de typologisation théorique, les travaux de Maroy et Voisin⁴⁷, de Leithwood et Earl⁴⁸ ou encore de Harris et Herrington⁴⁹ ont en effet permis de mettre en exergue différents idéaux types de régulation par les résultats dans le champ éducatif⁵⁰. Ainsi Maroy et Voisin, s'appuyant pour partie sur les travaux de Mons et Dupriez⁵¹, mettent en exergue quatre logiques de régulation par les résultats qui se distinguent selon la gamme et l'étendue des instruments mobilisés, le degré d'alignement et de couplage entre ces différents outils et entre niveaux d'action, et enfin du point de vue de la théorie de l'action et des conceptions des acteurs incorporées dans les instruments qui sont privilégiés. Ils différencient ainsi quatre logiques : 1) Une logique de régulation par une responsabilisation « douce », 2) une logique de régulation par une reddition de comptes et une responsabilisation « réflexives », 3) une logique de régulation par une reddition de comptes néo-bureaucratique sur les résultats, 4) une logique de régulation par une reddition de comptes « dure » sur les résultats.

Leithwood et Earl permettent quant à eux de différencier plusieurs approches de l'*accountability* à partir de question clés – qui doit rendre des comptes, à qui, sur quoi et avec quelles conséquences⁵² – renvoyant au total à des formes organisationnelles distinctes : une approche bureaucratique et hiérarchique,

45. *Ibid.*, p. 335.

46. D. Schapper, *La compréhension sociologique : démarche de l'analyse typologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998, p. 18.

47. C. Maroy, A. Voisin, « Diversité des politiques d'accountability : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation des politiques », *Éducation Comparée*, vol. 11, 2014, p. 31-57.

48. K. Leithwood, L. Earl, « Educational Accountability Effects: An International Perspective », *Peabody Journal of Education*, vol. 75, n° 4, 2000, p. 1-18.

49. D. N. Harris, C. D. Herrington, « Accountability, Standards, and the Growing Achievement Gap: Lessons from the Past Half-Century », *American Journal of Education*, vol. 112, n° 2, 2006, p. 209-238.

50. Voir aussi les travaux de Ranson pour une typologie des régimes d'accountability : S. Ranson « Public accountability in the age of neo-liberal governance », *Journal of Education Policy*, vol. 18, n° 5, 2003, p. 459-480.

51. N. Mons, V. Dupriez « Les politiques d'accountability », *Recherche et formation*, vol. 65, 2011.

52. Ces questions sont aussi reprises par Bovens dans son analyse de l'accountability dans le champ de l'action publique : M. Bovens, « Analysing and Assessing Accountability: A Conceptual Framework », *European Law*

une approche managériale de l'*accountability*, une *accountability* reposant sur la décentralisation aux instances locales enfin une *accountability* dite de marché⁵³.

Finalement, Harris et Herrington opposent l'*accountability* de marché, déjà évoquée par Leithwood et Earl, à une *accountability* par l'autorité gouvernementale. La notion de *government based accountability* fait ainsi référence aux efforts entrepris par les gouvernements pour mesurer les résultats des élèves sur base de tests standardisés et rendre les acteurs du champ éducatif imputables des performances des élèves. Celle de *market based accountability* à la place centrale du marché éducatif autour duquel s'organisent les mécanismes d'imputabilité et de reddition de comptes.

Ces travaux permettent donc de mettre en exergue des logiques différenciées sur lesquelles reposent les systèmes d'*accountability* dans divers contextes géographiques et sociopolitiques, prenant en compte les instruments centraux sur lesquels ces derniers s'appuient.

Typologies empiriques

L'analyse typologique comme description⁵⁴ poursuit quant à elle une visée sensiblement distincte⁵⁵. Il s'agit d'opérer une classification, une mise en ordre et une réduction du matériau empirique, agrégé autour de catégories centrales qui permettent de regrouper un nombre de cas autour de traits partagés ou communs, constitutifs de « types concrets »⁵⁶. Un des principaux enjeux au cœur de la démarche et de son produit relève finalement du rapport entre ressemblances internes (propres à chaque type) et différences externes (entre les types). Il s'agit donc d'opérer une classification à partir d'éléments clés ou d'attributs qui permettent de regrouper les cas de manière à ce que ces derniers présentent davantage de similitudes entre eux, qu'avec les membres des autres types sur les variables (ou attributs) d'intérêt. Cette démarche nécessite de réaliser un saut interprétatif afin de mettre en exergue les éléments constitutifs, en d'autres termes les « critères d'association »⁵⁷, des types concrets.

Journal, vol. 13, n° 4, 2007, p. 447-468; M. Bovens, « Two Concepts of Accountability: Accountability as a Virtue and as a Mechanism ». *West European Politics*, vol. 5, n° 33, 2010, p. 946-967.

53. Pour une discussion de ces approches de l'*accountability*, nous renvoyons le lecteur aux travaux de A. Voisin, « Systèmes d'*accountability*... », *op. cit.*

54. D. Demazière, « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues », *op. cit.*, p. 335.

55. Pour Demazière (*op. cit.*), l'objectif d'une typologie descriptive est : « d'organiser la description des phénomènes observés à partir d'un classement des matériaux empiriques, par exemple des discours collectés par entretiens. L'opération de base consiste à regrouper des unités ou des cas en classes bien différenciées et dotées chacune de cohérence. »

56. S. Juan, « Sur la production sociologique des types et classes de propriétés de la vie quotidienne », *Sociétés contemporaines*, vol. 17, n° 1, 1994, p. 119-140.

57. S. Juan, « Sur la production sociologique des types et classes de propriétés de la vie quotidienne », *op. cit.*, p. 133.

Dans cette série de travaux, les démarches de typification empirique de Carnoy et Loeb⁵⁸, d'Amrein et Berliner⁵⁹, de Lee et Wong⁶⁰ permettent de différencier les systèmes éducatifs états-unisens selon des types d'*accountability* distingués à partir de la gamme des instruments mobilisés et des enjeux associés aux résultats des élèves pour différents acteurs du champ éducatif. Ces travaux introduisent ainsi la distinction fort reprise dans la littérature entre systèmes d'*accountability* à forts et à faibles enjeux, ou d'*accountability* dure versus douce⁶¹, qui repose, très centralement, sur les enjeux associés aux performances des élèves. Ils permettent donc de distinguer, dans le contexte des États-Unis, les systèmes d'*accountability* à forts enjeux qui intègrent des conséquences sociales et matérielles importantes pour les acteurs, et les systèmes à faibles enjeux qui reposent sur une gamme d'instruments moins étendue et où les performances des élèves ne sont pas nécessairement liées à des enjeux formels pour les acteurs.

Précisions méthodologiques

La typologie des systèmes d'*accountability* que nous présentons et discutons dans les sections suivantes s'inscrit dans la lignée de ces derniers travaux. Fondée sur la distribution empiriquement observable⁶² des instruments de régulation effectivement prégnants au sein des établissements scolaires, elle s'appuie sur une méthodologie quantitative et repose sur une analyse secondaire des données du PISA 2012. Elle porte sur un échantillon de 59 systèmes d'éducation⁶³ de pays d'Europe et du Canada et mobilise des statistiques multivariées pour élaborer une typologie descriptive des systèmes d'*accountability*.

Sur la base de dix-sept variables du PISA 2012 agrégées au niveau système d'éducation, nous avons réalisé deux types d'analyses, des analyses en composantes principales (ACP) et des analyses de classification hiérarchique (*cluster*). Les variables du PISA 2012 choisies se rapportent à quatre séries permettant de saisir, à partir des déclarations des chefs d'établissements, les

58. M. Carnoy, S. Loeb, « Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis », *Educational Evaluation & Policy Analysis*, vol. 24, n° 4, 2002, p. 305-331.

59. A. Amrein, D. Berliner, « High-stakes testing, uncertainty, and student learning », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 10, n° 18, 2002.

60. J. Lee, K. Wong, « The impact of the accountability on racial and socioeconomic equity considering both school resources and achievement outcomes », *American Educational Research Journal*, vol. 41, n° 4, 2004, p. 797-832.

61. E. Dulude, V. Dupriez, « Les politiques et les pratiques de piltage par les résultats. Perspectives internationales », *Éducation Comparée*, vol. 12, 2014; N. Mons, « Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée », *Revue française de pédagogie*, vol. 169, 2009, p. 99-140; N. Mons, V. Dupriez, *op. cit.*

62. J. Coenen-Huther, « Compréhension sociologique et démarches typologiques », *op. cit.*

63. Les systèmes éducatifs des pays membres de l'Union européenne, la Suisse, l'Islande, et la Norvège non membres de l'UE et les provinces canadiennes. Nous avons distingué les régions espagnoles du fait de la forte autonomie dont ces dernières bénéficient dans la gestion de l'éducation. Par ailleurs, seulement six des juridictions allemandes (*Länder*) sont incluses à notre échantillon, car dans certaines, le nombre d'élèves s'est révélé insuffisant.

instruments de régulation mis en œuvre au sein des établissements scolaires (voir annexe 1) : 1) dispositifs et instruments mobilisés par les établissements aux fins d'assurance qualité et d'amélioration des écoles ; 2) mécanismes de reddition de comptes ; 3) usage des résultats des élèves par les écoles à diverses fins ; 4) incitatifs et conséquences qui font suite aux évaluations des enseignants. Les ACP nous permettent ainsi d'observer les associations statistiques entre ces variables d'intérêt⁶⁴ et d'extraire des composantes instrumentales à partir desquelles des analyses de classification hiérarchique sont réalisées. Ces dernières nous permettent finalement d'élaborer une typologie empirique des systèmes d'*accountability* des pays d'Europe et du Canada.

Une typologie empirique des systèmes d'*accountability* à partir du PISA 2012

Notre première série d'analyses⁶⁵ (ACP) permet d'extraire trois composantes instrumentales (voir annexe 2) construites par des instruments distincts constituant le socle de quatre types empiriques de systèmes d'*accountability* au sein desquels sont classés les systèmes éducatifs d'Europe et du Canada.

La première composante instrumentale ($\alpha = 0,885$), nommée « outils d'évaluation selon la performance », est construite par des variables se rapportant à des instruments d'évaluation et de suivi des performances des acteurs : enregistrement des données de gestion et de performance par les écoles, spécification des standards de performance à atteindre, dispositifs d'évaluation interne et externe des établissements scolaires, mécanismes de reddition de comptes à une autorité administrative/hiéarchique, et usage des résultats des élèves par les écoles pour *monitorer* leurs performances et évaluer celles des enseignants. La seconde composante nommée « incitatifs et enjeux pour le corps enseignant » ($\alpha = 0,879$) est construite par cinq variables ayant trait aux conséquences faisant suite aux évaluations des enseignants : attribution de bonus financiers, changement de salaire, reconnaissance publique de la part du chef d'établissement et implications en termes d'avancement de car-

64. J. M. Bourroche, G. Saporta, *L'analyse des données*, Paris, Presses Universitaires de France, 1980 ; J. Bourque, N. Poulin, A. F. Cleaver, « Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 2, 2006, p. 325-344.

65. Une ACP avec rotation varimax a été réalisée sur les variables d'intérêt. Les composantes à retenir, définies sur la base du diagnostic des valeurs propres (eigenvalue supérieure à 1), et la qualité de la solution factorielle ont été analysées sur base des critères établis dans la littérature. Les résultats du test de sphéricité de Bartlett ($\chi^2 (136) = 798,93, p = 0,000$) indiquent la présence de corrélations inter-items. Nos données forment donc un ensemble cohérent permettant de chercher des dimensions communes qui y aient un sens. Ce test étant très sensible au ratio variables/cas, nos résultats sont d'autant plus encourageants. La mesure de Kaiser-Meyer-Olkin atteste en outre de l'adéquation de la solution factorielle (KMO = 0,852). Le critère de Kaiser (valeurs propres supérieures à 1,0) suggère de retenir trois composantes qui permettent d'extraire 70,97 % de l'inertie totale. Finalement, pour chaque composante extraite, un score factoriel a été attribué aux systèmes éducatifs de notre échantillon.

rière. La dernière composante intitulée « comparaison et amélioration des performances des établissements » ($\alpha = 0,767$) est finalement construite par cinq variables se rapportant à des instruments de mise en comparaison des résultats des écoles et à des dispositifs visant l'amélioration des performances des établissements scolaires : reddition de comptes au public (publication des résultats des élèves), usage des résultats des élèves par les établissements scolaires pour comparer leurs performances à celles des autres écoles ainsi qu'aux performances nationales et régionales, consultation d'experts externes aux fins d'amélioration des écoles et opportunités de développement professionnel proposées aux enseignants à la suite de leurs évaluations.

Sur base de ces trois composantes instrumentales, les analyses de classification hiérarchique⁶⁶ nous permettent de classer les systèmes éducatifs des pays d'Europe et du Canada au sein de quatre types empiriques d'*accountability* (voir annexe 3)⁶⁷ : 1) une *accountability* de faible intensité, peu instrumentée; 2) une *accountability* axée sur l'évaluation de la performance; 3) une *accountability* axée sur l'évaluation de la performance, sur la comparaison externe et l'amélioration interne de la performance des écoles; 4) une *accountability* de forte intensité prévoyant des incitatifs directs pour les enseignants. Ce qui distingue ces types empiriques est ainsi l'ampleur des composantes instrumentales en leur sein et, ce faisant, la gamme d'instruments qui en constituent le socle.

Accountability de faible intensité et peu instrumentée (type 1)

Le premier regroupement compte vingt systèmes d'éducation parmi lesquels ceux du Luxembourg, de l'Île-du-Prince-Édouard, de la France, de la Belgique francophone et germanophone, du Québec. Il enregistre les moyennes⁶⁸ sur les trois composantes instrumentales systématiquement parmi les plus faibles (composante 1⁶⁹ : $M=-1,10$; $ET=0,65$; composante 2 : $M=-0,36$; $ET=0,50$; composante 3 : $M=-0,13$; $ET=0,67$), ce qui implique des configurations instrumentales sensiblement moins développées que dans

66. Les analyses de classification hiérarchiques sont réalisées sur la base des scores factoriels attribués aux systèmes éducatifs à la suite des analyses en composantes principales réalisées (voir note de bas de page 55). Pour les analyses de classification hiérarchique, la mesure de distance utilisée est la distance euclidienne au carré, l'algorithme de regroupement Ward. Le dendrogramme qui illustre le classement des systèmes d'éducation est placé en annexe 2.

67. Le dendrogramme produit à l'issue des analyses de classification hiérarchique est placé en annexe 3. Ce graphique suggère clairement un découpage en quatre types ou « classes ». Un découpage proposant un grain d'analyse plus fin aurait néanmoins pu aussi être choisi. Nous revenons sur les implications du choix d'un découpage de l'échantillon en quatre classes et sur les questions qu'il suscite dans la discussion des types empiriques.

68. Le tableau qui reprend par type d'*accountability* les moyennes et écart-type sur chaque composante est placé en annexe 4. Les différences significatives de moyennes entre types d'*accountability* sont aussi répertoriées.

69. M : moyenne; ET : écart-type.

les autres types empiriques. Les études portant sur la France⁷⁰, la Suisse⁷¹ et la Belgique francophone⁷² suggèrent en effet que régulation par les résultats y est nettement moins prégnante et moins instrumentée que dans d'autres systèmes éducatifs, même si elle tend progressivement à s'y développer⁷³.

Néanmoins, au sein de ce premier regroupement (voir annexe 3), un sous-groupe formé par le Luxembourg, le Danemark, la Norvège, l'Irlande, la communauté flamande de Belgique et les provinces canadiennes du Québec et du Manitoba se distingue. Ces systèmes éducatifs semblent en effet privilégier un recours plus important à des instruments de suivi et de mise en comparaison des performances des écoles (publication des résultats des élèves, comparaison des performances des écoles aux autres écoles notamment), outils plus marginaux au sein du sous-groupe formé par les *Länder* allemands, la Suisse, l'Autriche, la Belgique germanophone et francophone, la France, la Grèce et l'Italie. Les études portant sur le Québec suggèrent en effet la volonté des gouvernements centraux successifs de s'engager sur la voie de l'*accountability* dans la décennie 2000. La politique de Gestion Axée sur les résultats mettant en place un système de suivi des performances des acteurs (écoles et instances de régulation intermédiaire) orchestré à l'échelle du gouvernement central, notamment par le biais de mécanismes de contractualisation, de planification stratégique et de reddition de comptes sur les résultats⁷⁴. Toutefois malgré ce qui semble poindre comme des distinctions internes à ce type empirique, nos analyses suggèrent que les systèmes éducatifs de cette classe présente davantage de similitudes entre eux qu'avec les membres des autres types construits.

Accountability axée sur l'évaluation de la performance (type 2)

Le deuxième type empirique est composé de 17 systèmes d'éducation: les régions d'Espagne, la Finlande, l'Islande et le Portugal. Il se distingue prin-

70. C. Maroy, X. Pons, C. Dupuy, « Vernacular Globalisations. Accountability in Education Policy in France and Quebec », *op. cit.*

71. G. Yerly, *Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants. Analyse du regard des enseignants du primaire*, Thèse de doctorat (Education), Université de Fribourg, 2014.

72. S. Barbana, X. Dumay, V. Dupriez, « Perceptions et usages des instruments d'*accountability*. Enquête exploratoire dans l'enseignement secondaire en Belgique francophone », *Education Comparée*, vol. 12, 2014, p. 21-44.

73. G. Felouzis, S. Hanhart, *Gouverner l'éducation par des nombres? Usages, débats et controverses*, Bruxelles, De Boeck, 2011; Y. Dutercq, S. Cuculou, « La performance comme outil de gouvernance: quelles conséquences sur le travail des enseignants de l'école primaire? », dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance*, Bruxelles, De Boeck, 2013.

74. M. Dembélé, S. Goulet, P. Lapointe, M.-A. Deniger. « Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats », dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance: Les politiques de régulation par les résultats: trajectoires nationales, usages locaux*, Bruxelles, De Boeck, 2013; C. Maroy, C. Mathou, S. Vaillancourt, A. Voisin, « La Gestion axée sur les résultats au Québec: récits d'action publique, intérêts des acteurs et médiations institutionnelles dans la fabrication d'une politique éducative », Montréal: Chaire de recherche du Canada en politiques éducatives, Université de Montréal, 2013.

cipelement par des configurations instrumentales axées sur des dispositifs d'évaluation et de suivi des résultats du système (composante 1 : $M=0,81$; $ET=0,055$). Ici deux sous-groupes se distinguent par ailleurs. D'un côté les régions espagnoles de la Catalogne, du Pays basque, de la Navarre, de la Murcia, des îles Baléares et de Madrid regroupées avec le Portugal et l'Islande, de l'autre, le reste des régions espagnoles et la Finlande. Le premier sous-groupe se distinguant notamment par des dispositifs visant la mise en comparaison des performances des acteurs plus développés que dans le second.

L'Espagne a en effet été témoin de nombreuses réformes dans les années 2000 ayant pour visées l'amélioration des performances des élèves et, plus largement, la qualité de l'éducation⁷⁵. L'évaluation externe des établissements est devenue obligatoire dans l'ensemble des régions autonomes d'Espagne à la suite de l'application de la Loi nationale de 2006⁷⁶ bien que les procédures varient en fonction des régions⁷⁷. De même, l'évaluation des établissements s'est fortement développée au Portugal dans la même période, une importance grandissante étant accordée aux résultats du système et des écoles dans une volonté d'organisation du pilotage du système éducatif portugais⁷⁸. En Finlande cependant, l'accent est davantage mis sur des dispositifs d'auto-évaluation et sur l'autonomie des établissements scolaires⁷⁹. Si le système finlandais n'a pas mis en place d'examens nationaux avant la fin de la scolarité obligatoire, des évaluations nationales des résultats de l'apprentissage sont toutefois organisées selon des procédures d'échantillonnage, un retour sur l'évaluation étant transmis aux écoles permettant « de situer la manière dont les établissements se sont acquittés des objectifs nationaux et les écarts par rapport à la moyenne nationale⁸⁰ ».

Accountability axée sur l'évaluation de la performance et la comparaison externe/amélioration interne de la performance (type 3)

Ce type empirique formé par la majorité des provinces canadiennes et l'Écosse (8 systèmes d'éducation) repose quant à lui sur des configurations instrumentales orientées d'une part vers l'évaluation et le suivi de la performance

75. A. Verger, M. Curran, « New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting », *Critical Studies in Education*, vol. 55, n° 3, 2014, p. 1-19.

76. C. Glenn, A. Galan, « Educational Freedom and Accountability for School Quality in Spain », *International Journal of Education Law and Policy*, vol. 7, n° 1-2, 2011, p. 182.

77. Eurydice, *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015.

78. D. Meuret, « Les enseignants doivent-ils rendre compte des résultats de leurs élèves? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 51, 2009, p. 15-17.

79. P. Sahlberg, « Education policies for raising student learning: the Finnish approach », *Journal of Education Policy*, vol. 22, n° 2, 2007, p. 147-171.

80. I. Halinen, J. Kauppinen, P. Yrjölä, « Que savent les élèves en Finlande », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, vol. 43, 2006, p. 105-104.

des acteurs et, d'autre part, vers l'amélioration et la mise en comparaison des performances des écoles (composante 1 : $M=0,49$; $ET=0,49$; composante 3 : $M=1,67$; $ET=0,32$). Ce type s'appuie ainsi sur une gamme d'instruments sensiblement plus étendue que les types empiriques précédents : publication de résultats des élèves, usage des résultats des élèves par les écoles pour comparer leurs performances aux performances nationales et des autres établissements, consultation d'experts, développement professionnel des enseignants, reddition de comptes au public et aux autorités administratives/hierarchiques.

Le système d'*accountability* ontarien, au demeurant bien documenté, repose en effet sur le suivi des résultats des élèves au niveau des établissements et par les conseils scolaires, sur la fixation de standards de performances et l'obligation pour les établissements de mettre en œuvre des plans d'amélioration devant soutenir la construction des capacités (*capacity building*⁸¹). L'Office de la Qualité et de la Responsabilité en Éducation, exige en outre que les écoles prennent en compte les résultats provinciaux dans leur plan d'amélioration⁸². Un ensemble de consultants travaillent par ailleurs avec les établissements pour améliorer les processus éducatifs et de gestion, le « perfectionnement professionnel » des enseignants faisant partie intégrante du système d'évaluation du rendement du personnel enseignant⁸³. Le système ontarien présente en outre de fortes similitudes avec le système d'*accountability* écossais qui, dès les années 1980-1990, s'est distingué de la politique agressive anglaise par les standards par la mise en œuvre d'une politique d'assurance qualité et d'évaluation (*Quality Assurance and Evaluation*). Cette politique introduit l'obligation pour les écoles de mettre en place des dispositifs d'évaluation interne, encadrés par un ensemble de procédures contraignantes où standards qualitatifs et quantitatifs régissent l'évaluation des processus éducatifs et de gestion des écoles. L'inspectorat écossais jouant par ailleurs un rôle clef dans le suivi opéré quant aux performances des établissements scolaires⁸⁴.

Accountability de forte intensité reposant sur des incitatifs directs pour les enseignants (type 4)

Finalement, le dernier type empirique regroupe 14 systèmes d'éducation, dont l'Angleterre, le Pays de Galles et l'Irlande du Nord, les Pays-Bas, la Suède ainsi

81. www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/cbs_every_student.pdf

82. A. Chan, D. Fisher, K. Rubenson, *The evolution of professionalism: Educational policy in Provinces and Territories of Canada*, Vancouver, University of British Columbia Press, 2007.

83. MEO, *Évaluation du rendement du personnel enseignant. Guide des exigences et des modalités*, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010.

84. L. Croxford, S. Grek, F. J. Shaik, « Quality assurance and evaluation (QAE) in Scotland: promoting self-evaluation within and beyond the country », *Journal of Education Policy*, vol. 24, n° 2, 2009, p. 179-193.

que la majorité des systèmes éducatifs des pays de l'est de l'Europe (Pologne, Roumanie, Estonie, République tchèque, etc.). Si ce dernier type repose sur des configurations instrumentales fort développées (composante 1 : $M=0,30$; $ET=0,63$, composante 3 : $M=0,31$; $ET=0,69$), ce sont les suites associées aux évaluations des enseignants qui le distinguent des autres types empiriques ($M=1,53$; $ET=0,57$). Il combine ainsi suivi des performances des élèves et des écoles, reddition de comptes à une autorité hiérarchique et au public, évaluation des établissements scolaires (avec des variations selon les systèmes éducatifs) à des incitatifs directs pour les enseignants prenant la forme de bonus financiers, d'implications en termes de changement de salaire ou d'avancement de carrière.

L'*accountability* anglaise, au demeurant fort étudiée, repose en effet sur la mise en place par l'État d'un appareillage sophistiqué permettant la production et la collecte de données sur les performances du système analysées à la lumière d'un ensemble d'indicateurs fixés par l'État central⁸⁵. La compétition entre écoles de même que les incitants sont considérés comme des leviers d'amélioration du système dans un contexte de marché scolaire nourri par la publication des résultats et la comparaison des performances des établissements scolaires⁸⁶. Si la littérature sur les systèmes éducatifs des pays de l'Est de l'Europe, aussi regroupés sous ce type d'*accountability*, est à notre connaissance moins étayée, les travaux de Berényi, Bajomi et Neumann sur le système éducatif hongrois montrent cependant l'importance accordée à la production d'information et à « l'évaluation, [à] la mesure des performances et [au] développement de la qualité »⁸⁷. Les données de l'enquête INES (*International Indicators of Education Systems* – OCDE) confirment par ailleurs la mise place d'incitatifs financiers entre autres pour les enseignants tchèques, hongrois, polonais, slovaques et suédois⁸⁸.

Des cadres analytiques pour situer les types empiriques d'*accountability*

Un premier constat qui émerge de ces résultats est le fait que les quatre types empiriques d'*accountability* se distinguent très centralement par le degré de développement de leur instrumentation. Les deux premiers types (type 1 et

85. J. Ozga, « Governing education through data in England: From regulation to self evaluation », *op. cit.*

86. S. J. Ball, R. Bowe, S. Gewirtz, « School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education », *Journal of education policy*, vol. 11, n° 1, 1996, p. 89-112.

87. E. Berényi, I. Bajomi, E. Neumann, « Une expérience hongroise visant à gouverner par les nombres – genèse et évolution du Système National de Mesure des Compétences », dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, De Boeck, 2013, p. 76.

88. L. Wößmann, « Cross-country evidence on teacher performance pay », *Economics of Education Review*, vol. 30, 2011, p. 404-418.

2) se caractérisent en effet par une instrumentation nettement plus restreinte que les types regroupant d'un côté une grande partie des systèmes éducatifs des provinces canadiennes avec l'Écosse, et de l'autre l'Angleterre, la Suède et les pays de l'est de l'Europe (type 3 et type 4). On peut ainsi faire l'hypothèse d'enjeux plus importants au sein de ces deux types d'*accountability* plus instrumentés, ce qui nous ramène à la distinction fort discutée dans la littérature entre systèmes d'*accountability* à forts et faibles enjeux⁸⁹. Cette littérature suggère en effet qu'une gamme d'instruments plus étendue introduit une pression à la performance plus importante, émanant de plusieurs sources – des supérieurs et autorités hiérarchiques, du public, des pairs – et prenant plusieurs formes – conséquences sociales et matérielles pour les acteurs à titre individuel ou collectif⁹⁰.

Néanmoins, une seconde clef d'interprétation, en phase avec la sociologie de l'action publique, réfère aux logiques de régulation différenciées mises en acte par des instruments distincts au cœur de ces systèmes d'*accountability*. Parmi les types les plus instrumentés, des différences s'observent en effet quant au type d'instruments privilégiés. L'*accountability axée sur l'évaluation de la performance et la comparaison externe/amélioration interne de la performance* (type 3) s'appuie en effet sur des dispositifs de soutien et d'accompagnement du changement (consultation d'experts externes, développement professionnel des enseignants), plus marginaux au sein du type formé par l'Angleterre, la Suède et les pays de l'Est de l'Europe. Il s'agit donc d'articuler la pression à la performance, à des dispositifs de soutien et d'accompagnement. Par ailleurs les incitatifs articulés aux évaluations des enseignants (attribution de responsabilités professionnelles, reconnaissance publique de la part du chef d'établissement) y sont assez centralement des incitatifs téléologiques («purposive incentives»), axés sur l'engagement et la participation des individus vis-à-vis des objectifs poursuivis par l'organisation⁹¹ davantage qu'ils ne reposent sur des contraintes ou avantages matériels (bonus financiers, avancement de carrière), ces derniers distinguant clairement le dernier type d'*accountability* qui caractérise l'Angleterre et les pays de l'est de l'Europe (type 4).

Les configurations instrumentales associées aux types empiriques d'*accountability* mis en exergue par nos analyses renvoient ainsi à des logiques

89. M. Carnoy, S. Loeb, « Does external accountability affect student outcomes? A crossstate analysis », *Educational Evaluation & Policy Analysis*, vol. 24, n° 4, 2002, p. 305-331.

90. Voir entre autres D. Figlio, S. Loeb, « School Accountability », dans E. A. Hanushek, S. Machin, L. Woessmann (dir.), *Handbooks in Economics*, Hollande, North-Holland, vol. 3, 2011.

91. P. Clark, J. Wilson, « Incentive Systems: A Theory of Organizations », *Administrative Science Quarterly*, vol. 6, n° 2, 1971, p. 129-166.

de régulation distinctes que la typologie théorique de Maroy et Voisin⁹² permet d'éclairer pour partie. Leur typologie idéale typique des instruments des politiques d'*accountability* basée sur la conception de l'acteur et sur la théorie du changement incorporées dans les outils au cœur des systèmes d'*accountability*, sur le degré d'alignement de ces outils (entre eux et entre paliers du système) nous permettant en effet de mettre en perspective les types empiriques construits par nos analyses.

Ainsi, parmi les deux types empiriques les plus instrumentés, *l'accountability de forte intensité reposant sur des incitatifs directs pour les enseignants* (type 4), formé par les systèmes éducatifs de l'Angleterre et des pays de l'Est, trouve clairement écho dans la logique idéale typique de *régulation par une reddition de comptes dure sur les résultats* discutée par Maroy et Voisin. Selon ces auteurs, cette logique s'appuie sur une large gamme d'instruments et un fort alignement entre ces derniers, sur des dispositifs externes et des enjeux forts pour les acteurs du champ ayant pour fonction de contraindre le changement dans une perspective essentiellement instrumentale. Pour mieux comprendre la théorie de l'action sous-jacente à cette logique qui fait des incitatifs la clef du changement⁹³, il faut se tourner vers la théorie du choix rationnel qui découle de la pensée économique néoclassique. Selon ces cadres, les individus agissent selon une logique utilitaire, l'action humaine est « essentiellement instrumentale, et les acteurs calculent rationnellement quelles lignes d'action sont les plus susceptibles de maximiser leurs récompenses globales⁹⁴ ». Puisque les acteurs sont dotés d'une rationalité calculatrice, soumise par ailleurs aux influences des contextes institutionnels dans lesquels ils évoluent⁹⁵, les contraintes ou les incitants devraient favoriser l'orientation et l'ajustement du cours de leurs actions dans le sens désiré par l'organisation. Ils constituent dès lors les médiations privilégiées qui constituent la clef du changement⁹⁶. La prégnance des incitatifs articulés aux évaluations des enseignants qui caractérise ce type empirique d'*accountability*, couplée à une large gamme d'instruments, pointent donc vers une logique de régulation essentiellement sous-tendue par des incitants externes visant à contraindre le changement.

92. C. Maroy, A. Voisin, « Diversité des politiques d'*accountability* : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation des politiques », *Éducation Comparée*, vol. 11, 2014, p. 31-57.

93. P. Clark, J. Wilson. « Incentive Systems: A Theory of Organizations », *op. cit.*

94. Rule dans H. Meadwell, « La théorie du choix rationnel et ses critiques », *Sociologie et sociétés*, vol. 34, n° 1, 2002, p. 117-118.

95. J. L. Campbell, « Pour convaincre les sceptiques : à propos des idées et des critiques de la théorie du choix rationnel », *Sociologie et sociétés*, vol. 34, n° 1, 2002, p. 37.

96. C. Maroy, A. Voisin, « Diversité des politiques d'*accountability* : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation des politiques », *op. cit.*

La logique idéale typique de *régulation par une reddition de comptes et une responsabilisation* «réflexives»⁹⁷ permet par ailleurs de mettre en perspective le type formé par les systèmes éducatifs de la majorité des provinces canadiennes et l'Écosse (type 3). Dans ce type d'*accountability*, il s'agit en effet d'effectuer un suivi serré des résultats du système, mais aussi de soutenir les acteurs dans le processus d'appropriation de nouvelles pratiques qui devraient concourir à une amélioration des performances. Si la dimension de contrainte est loin d'être absente, une importance centrale est accordée aux éthos et aux dispositions intériorisées par les acteurs locaux, considérés comme des relais et médiations clés dans le processus d'amélioration des performances des écoles⁹⁸. Cette théorie de l'action, qui accorde une importance centrale aux processus éducatifs et de gestion, prônant le changement de pratiques et l'encadrement des acteurs dans l'adoption de nouvelles façons de faire, est fortement ancrée dans les cadres du *school improvement* et de la *school effectiveness*⁹⁹. Si l'accent est mis sur les pratiques efficaces et le leadership des directions d'établissements, il s'agit finalement d'accompagner les acteurs vers l'intégration d'autres façons de concevoir leur rôle auprès des élèves et au sein de l'organisation. De stimuler un processus de réflexivité instrumentale, fortement orienté vers l'amélioration des résultats, les acteurs étant dès lors soumis à une double obligation : une « obligation de résultat¹⁰⁰ » couplée à une obligation de réflexivité.

Parmi les types les moins instrumentés, l'*accountability de faible intensité* (type 1) qui regroupe la France, la Belgique francophone, la Suisse, semble aisément pouvoir être interprétée au travers de la logique de *régulation par une responsabilisation douce sur les résultats*¹⁰¹ et mise en perspective au travers de la métaphore de l'« effet miroir » mobilisée par Thélot. Ce dernier convoque en effet cette figure pour conceptualiser un processus devant favoriser un agir professionnel rationnel. Les éducateurs confrontés aux résultats de leurs actions devraient être en mesure de réajuster leurs pratiques et de procéder aux ajustements nécessaires afin de favoriser la réussite de leurs élèves. On présuppose dès lors un engagement des acteurs envers les buts de l'organisation (performance et réussite des élèves) et leur capacité à s'engager dans un processus de réflexivité. L'effet miroir renvoie donc, pour reprendre

.....
97. *Ibid.*

98. E. Mangez, « Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix », *Éducation et Société*, vol. 8, 2001, p. 81-96.

99. P. Bressoux, « Note de synthèse : Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, vol. 108, n° 1, 1994, p. 91-137.

100. C. Lessard, P. Meirieu, *L'obligation de résultats en éducation*, *op. cit.*

101. C. Maroy, A. Voisin, « Diversité des politiques d'*accountability* : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation des politiques », *op. cit.*

les propos de Mons, à « une modélisation qui s'appuie exclusivement sur une sanction symbolique¹⁰² ».

La présence d'un groupe distinct, formé en outre par le Québec, suggère en outre que certains systèmes éducatifs sont plus instrumentés au sein de ce type empirique d'*accountability*. Est-ce à dire que la régulation par les résultats dans ces systèmes d'éducation s'inscrit dans une logique distincte de la « régulation douce ? Le dendrogramme produit à l'issue des analyses de classification hiérarchique suggère en effet qu'un découpage plus fin de l'échantillon en un nombre supérieur de classes pourrait être réalisé, nous amenant dès lors à mieux prendre en compte les spécificités des sous-groupes qui se distinguent au sein des *clusters* déjà discutés. Cela nous permettrait vraisemblablement de mieux saisir les particularités de certains systèmes d'éducation regroupés au sein de ces sous-groupes, comme le Québec, et de proposer une analyse affinée des systèmes d'*accountability* dans ces contextes. Les analyses qualitatives portant sur le développement des politiques d'*accountability* dans le système éducatif québécois permettent de mettre en avant le fait que l'*accountability* québécoise se distingue du cas français en outre par une instrumentation plus développée mais surtout par un degré d'alignement plus fort entre ces outils et entre niveau d'action (du Ministère, des Commissions scolaires, des établissements)¹⁰³. Ces études mettent ainsi en exergue l'intérêt d'un découpage plus fin de l'échantillon favorisant dès lors un grain plus fin d'analyse.

Finalement, en ce qui concerne le type empirique d'*accountability axée vers l'évaluation et le suivi de la performance* formé par les régions d'Espagne, de l'Irlande, du Portugal ou de la Finlande, les résultats de nos analyses suggèrent que les agencements d'instruments privilégiés seraient orientés vers le suivi des résultats des élèves et s'inscriraient potentiellement dans un fonctionnement bureaucratique régulé au moyen d'objectifs de performance et de dispositifs de reddition de comptes sur les résultats à une autorité administrative/hiérarchique. Il s'agit donc de proposer un cadrage plus fort concernant les résultats à atteindre au travers de différents dispositifs de suivi des résultats et d'évaluation des établissements scolaires. De coupler par ailleurs une logique bureaucratique à une plus grande autonomie des établissements scolaires dans ce que Maroy et Voisin nomment une *logique de régulation néo-bureaucratique sur les résultats* ou ce que Leithwood et Earl¹⁰⁴ nom-

102. N. Mons, « Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée », *Revue française de pédagogie*, vol. 169, (2009), p. 14.

103. Voir ici C. Maroy, X. Pons, « Accountability Policies in Education A comparative and multilevel analysis in France and Quebec », New York, Springer, à paraître.

104. K. Leithwood, L. Earl, « Educational Accountability Effects: An International Perspective », *Peabody Journal of Education*, vol. 75, n° 4, 2000, p. 1-18.

ment *management approaches of accountability*. Ces approches reposent en effet sur l'idée que le fonctionnement des établissements scolaires devrait être «davantage orienté par des objectifs¹⁰⁵», être efficace et efficient. Des procédures administratives rationnelles planifiées, appuyées par la production de données et orientées vers des objectifs précis d'efficacité et d'efficience, devraient en ces termes contribuer à l'amélioration de l'école. Néanmoins, les recherches sur les systèmes éducatifs regroupés sous ce type manquent (dont les régions d'Espagne), à notre connaissance, pour pouvoir statuer sur la question.

Par ailleurs, nos analyses et la littérature suggèrent, à l'instar du type précédent, que certains systèmes se différencient au sein de ce *cluster* du fait de la présence de sous-groupes distincts. Ici la littérature empirique met en exergue que la Finlande se distinguerait notablement quant à l'approche de l'*accountability* privilégiée¹⁰⁶. Il s'agirait donc de poursuivre la réflexion en prenant en compte, pour chaque type empirique, les différences qui semblent poindre entre les différents sous-groupes émergents au sein des types d'*accountability* discutés ici.

Conclusion : quels effets des systèmes d'*accountability*, quels enjeux ?

Au total, nos résultats suggèrent que les systèmes d'*accountability* sont davantage diversifiés que la distinction classique enjeux forts/enjeux faibles ne laisse à penser. L'intérêt d'une entrée d'analyse par l'instrumentation relève ainsi d'une mise en exergue de la diversité des agencements d'outils qui constituent le socle des systèmes d'*accountability* et, par là même, des théories du changement et de logiques instrumentales différenciées qui les sous-tendent. Ces logiques incorporent finalement des conceptions de l'acteur et de ce qui les fait «bouger» sensiblement différentes. Cependant, par-delà la question centrale de l'instrumentation des systèmes d'*accountability*, la question non moins centrale de leurs effets et des enjeux de leur développement dans le champ éducatif, qui n'a pu être traitée ici, mérite d'être posée.

Or les travaux qui se sont penchés sur la question, et mobilisent très centralement la distinction enjeux forts/enjeux faibles, suggèrent que les systèmes d'*accountability* auraient des effets mitigés aussi bien en termes d'efficacité que d'équité scolaires. Dans le contexte états-unien, leurs prétendus effets positifs sur l'amélioration des performances scolaires sont loin de

105. *Ibid.*, p.14.

106. P. Sahlberg, «Education policies for raising student learning: the Finnish approach», *op. cit.*

faire l'objet d'un consensus empirique¹⁰⁷. Nombres de recherches tendent par ailleurs à démontrer que les systèmes prévoyant des conséquences matérielles et sociales importantes pour les acteurs auraient des effets négatifs sur l'équité scolaire: stigmatisation des élèves et des écoles sous performants, amplification de la ségrégation académique et sociale, mise en place par les établissements scolaires de solutions à court terme qui finalement s'avèrent contre-productives, difficultés pour les établissements problématiques d'attirer et de retenir un personnel qualifié¹⁰⁸.

Cependant, nos travaux pointent vers la nécessité de ne pas dériver les effets des politiques de régulation par les résultats des études les plus prévalentes sur les systèmes à forts-enjeux, mais d'élargir le spectre de l'analyse en prenant en compte d'autres logiques de régulation. Ici, certaines recherches quantitatives comparatives hors du contexte des États-Unis suggèrent que les effets des systèmes d'*accountability* sur l'efficacité et l'équité scolaires peuvent varier selon les formes qu'ils revêtent, sans toutefois remettre fondamentalement en question les conclusions mitigées des études nord-américaines (voir ici les travaux de Voisin¹⁰⁹). En outre, d'autres travaux révèlent que la capacité des politiques de régulation par les résultats à réduire le découplage varie en fonction des instruments privilégiés et des logiques de régulation qu'ils sous-tendent (voir ici les travaux de Coburn¹¹⁰ pour le contexte des États-Unis, de Maroy et Pons¹¹¹ et Maroy, Mathou et Vaillancourt¹¹² pour la France et le Québec).

Par ailleurs, des travaux de sociologie critique pointent les implications normatives du développement de la régulation par les résultats dans le champ éducatif. S'inscrivant dans un mouvement de rationalisation qui touche le secteur public, l'éducation et la société au sens large¹¹³, elles participeraient d'une nouvelle conception des systèmes éducatifs comme des « systèmes de

107. Pour une méta-analyse: J. Lee, « Is test driven external accountability effective? Synthesizing the evidence from cross state Causal comparative and correlational studies », *Review of Educational Research*, vol. 78, n° 3, 2008, p. 608-644.

108. I. Wolf, F. J. Janssens, « Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies », *Oxford Review of Education*, vol. 33, n° 3, 2007, p. 379-396; H. Mintrop, G. Sunderman, « Predictable failure of federal sanction-driven accountability for school improvement - And why we may retain it anyway », *Educational Researcher*, vol. 38, n° 5, 2009, p. 353-364.

109. A. Voisin, *Systèmes d'accountability...*, *op. cit.*

110. C. Coburn, « Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom », *Sociology of Education*, vol. 77, n° 3, 2004, p. 211-244.

111. C. Maroy, X. Pons, *op. cit.*

112. C. Maroy, S. Vaillancourt, C. Mathou, « La gestion axée sur les résultats au cœur de l'école québécoise: l'autonomie professionnelle des enseignants sous pression », *op. cit.*

113. S. Ball, « Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research », *British educational research journal*, vol. 23, n° 3, 1997, p. 257-274.

production¹¹⁴» et d'une définition de ces derniers en termes performatifs¹¹⁵. Elles participeraient de la relégation des fonctions d'éducation et de socialisation de l'école à des places secondaires au profit de la fonction de distribution plus facilement quantifiable, d'une instrumentalisation de l'éducation au profit de la compétitivité économique¹¹⁶.

Ces questions, nous semble-t-il, sont intimement liées aux objets de la sociologie dite «classique de l'éducation». Cette dernière a en effet engendré des travaux remarquables permettant de mettre au jour, dans le temps et dans l'espace, les dynamiques ségrégatives, de production et de reproduction des inégalités au sein des systèmes scolaires, de questionner les finalités et les orientations de l'institution scolaire en lien avec l'État et l'économie, d'analyser de manière fine et critique les orientations curriculaires et pédagogiques privilégiées. Dès lors, le dialogue entre sciences de l'éducation, sociologie de l'éducation et sociologie de l'action publique ne peut qu'être fructueux en cela qu'il devrait permettre d'analyser de manière fine et critique le développement des nouvelles politiques éducatives, leurs enjeux et leurs effets dans le champ scolaire.

Dans le cas du Québec en particulier, peu de travaux se sont intéressés au développement du marché éducatif dans le système scolaire ou encore au développement des politiques d'*accountability* en s'appuyant sur des cadres sociologiques. Nos travaux, ainsi que ceux d'auteurs déjà discutés dans cet article, montrent pourtant la pertinence de mobiliser ces cadres pour analyser le développement des nouvelles politiques éducatives dans les systèmes éducatifs en général, et le système éducatif québécois en particulier. De même, il nous semble que la pertinence et la nécessaire complémentarité d'études portant sur des unités d'analyse distinctes (niveau système éducatif, niveau local ou multi-échelle) et mobilisant des méthodologies différenciées (qualitatives, quantitatives ou mixtes) pour analyser des objets analogues devrait s'imposer comme une évidence dans le champ scientifique en général et celui de l'éducation en particulier.

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

115. S. Ball, «The teacher's soul and the terrors of performativity», *Journal of Education Policy*, vol. 18, 2003, p. 215-228.

116. N. Hirtt, «L'offensive des marchés sur l'université», *Alternatives Sud*, vol. 10, n° 3, 2003.

Annexe 1

Variables d'intérêt du PISA 2012

| VARIABLES DU PISA 2012* | |
|--|---|
| Série 1 | Série 2 |
| Dispositifs ou instruments mobilisés dans les établissements aux fins d'assurance qualité et d'amélioration des écoles | Suivi des performances des écoles et publication des résultats des élèves |
| Which of the following measures aimed at quality assurance and improvement do you have in your school? (SC 39) | In your school, are achievement data used in any of the following <accountability procedures (SC 19) |
| Consultation d'experts dans les six derniers mois (Q09) | Suivi par une autorité administrative (Q02) |
| Évaluation externe (Q06) | Publication des résultats (Q01) |
| Évaluation interne (Q05) | |
| Enregistrement systématique des données incluant les taux de présence et de diplomation des enseignants et des élèves, résultats aux tests, participation des enseignants à des activités de développement professionnel (Q03) | |
| Spécification des standards de performance à atteindre (Q02) | |
| | |

* Les références SC39, SC19, SC18, SC31 identifient les questions du questionnaire école du PISA 2012, les références Q0 indique l'identification des variables de la série telle que reporté dans le « code book » PISA).

| Série 3 | Série 4 |
|--|--|
| Usage des résultats des élèves au niveau des établissements scolaires | Suites, conséquences (incitatifs) des évaluations des enseignants |
| <i>In your school, are assessments of students in <national modal grade for 15-year-olds> used for any of the following purposes?</i> (SC 18) | <i>To what extent have appraisals of and/or feedback to teachers directly led to the following?</i> (SC 31) |
| Comparaison des performances de l'école à celles des autres écoles (Q08) | Attribution de responsabilités professionnelles (Q06) |
| Évaluation de la performance des enseignants (Q06) | Reconnaissance publique de la part du chef d'établissement (Q05) |
| <i>Monitoring</i> des performances des écoles d'une année sur l'autre (Q05) | Implications en termes d'avancement de carrière (Q04) |
| Comparaison des performances de l'école aux performances régionales ou nationales (Q04) | Activités de développement professionnel (Q03) |
| | Bonus financier (Q02) |
| | Changement de salaire (Q01) |

Annexe 2**Résultats des Analyses en Correspondances principales :
indice de Kaiser-Meyer-Olkin et test de Bartlett****Variables constitutives de la composante 1
« outils d'évaluation selon la performance » et indices de saturation**

| Indice KMO et test de Bartlett | | |
|--|------------------|---------|
| Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage. | | 0,852 |
| Test de sphéricité de Bartlett | Khi-deux approx. | 798,973 |
| | ddl | 136 |
| | Signification | 0,000 |

**Variables constitutives de la composante 2
« incitatifs et enjeux pour le corps enseignant » et indices de saturation**

| Item | | Saturation | Alpha de Cronbach |
|-------------|---|-------------------|--------------------------|
| 39Q03 | Enregistrement des données de performance | 0,857 | 0,885 |
| 18Q05 | Usage des résultats des élèves par les établissements pour suivre leurs progrès d'une année à l'autre | 0,821 | |
| 39Q06 | Évaluation externe | 0,743 | |
| 19Q02 | Suivi des résultats des élèves par une autorité hiérarchique | 0,700 | |
| 18Q06 | Usage des résultats des élèves pour évaluer la performance des enseignants | 0,695 | |
| 39Q02 | Spécification des standards de performances | 0,672 | |
| 39Q05 | Évaluation interne | 0,626 | |

Variables constitutives de la composante 3 « comparaison et amélioration des performances des établissements scolaires » et indices de saturation

| Item | | Saturation | Alpha de Cronbach |
|-------|--|------------|-------------------|
| 31Q02 | Bonus financier | 0,899 | 0,879 |
| 31Q01 | Changement de salaire | 0,831 | |
| 31Q06 | Attribution de responsabilités professionnelles censées rendre la profession plus attractive | 0,724 | |
| 31Q05 | Reconnaissance publique de la part du chef d'établissement | 0,648 | |
| 31Q04 | Avancement de carrière | 0,645 | |

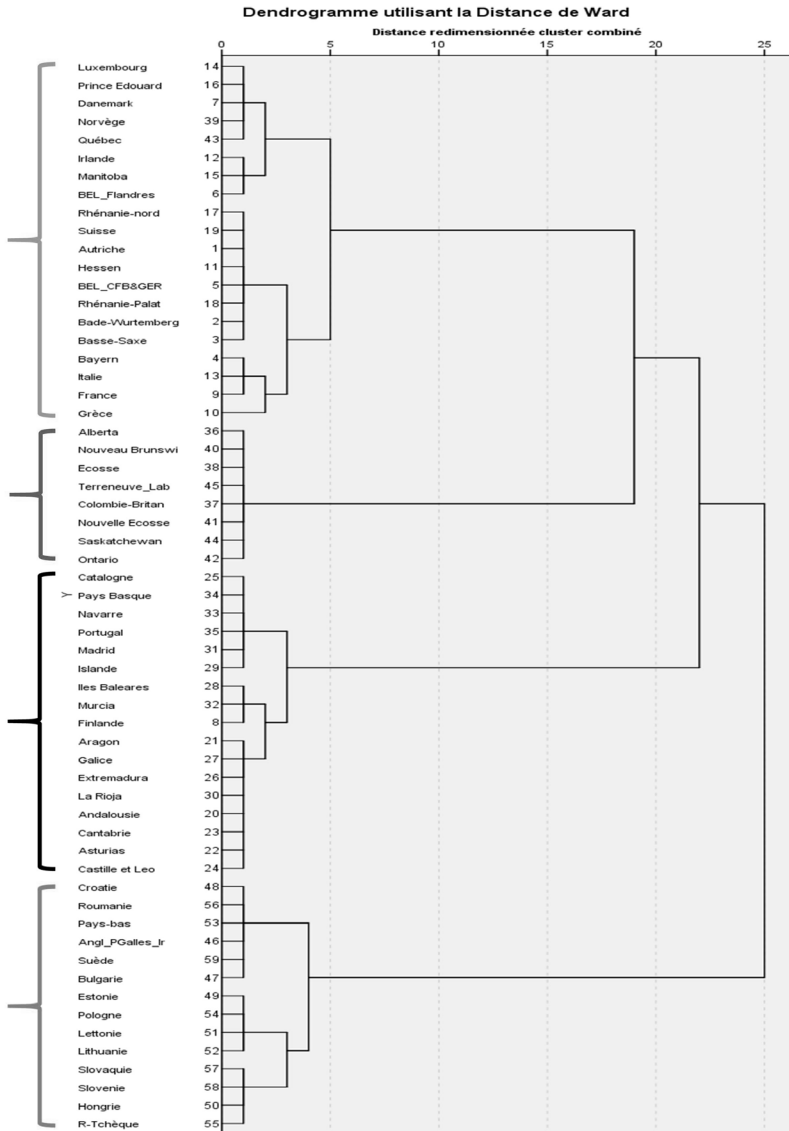
Variables constitutives de la composante 3 « comparaison et amélioration des performances des établissements scolaires » et indices de saturation

| Item | | Saturation | Alpha de Cronbach |
|-------|---|------------|-------------------|
| 39Q09 | Consultation d'experts - amélioration de l'école | 0,783 | 0,767 |
| 19Q01 | Publication des résultats | 0,772 | |
| 18Q04 | Usage des résultats des élèves par les établissements aux fins de comparaison aux performances nationales ou régionales | 0,716 | |
| 31Q03 | Suite des évaluations des enseignants - activités de développement professionnel | 0,709 | |
| 18Q08 | Usage des résultats des élèves par les établissements aux fins de comparaison aux performances des autres écoles | 0,605 | |

Annexe 3

Tableau descriptif de la répartition des systèmes éducatifs au sein des types empiriques d'*accountability* et dendrogramme illustrant les *clusters* obtenus par le biais des analyses de classification hiérarchique

| Dénomination des types empiriques de SABP | <i>Accountability</i> de faible intensité peu instrumentée | <i>Accountability</i> axée sur l'évaluation de la performance | <i>Accountability</i> axée sur l'évaluation de la performance et la comparaison externe/ amélioration interne de la performance | <i>Accountability</i> de forte intensité prévoyant des incitatifs directs pour les enseignants |
|--|---|--|---|---|
| Effectifs | 20 (34%) | 17 (29%) | 8 (13%) | 14 (24%) |
| Systèmes éducatifs | Luxembourg, Prince-Édouard, Danemark, Norvège, Québec, Irlande, Manitoba, Belgique communautaire flamande, Autriche, Bade-Wurtemberg, Basse-Saxe, Bayern, Belgique francophone, germanophone, France, Grèce, Italie, Rhénanie-Nord Rhénanie-Palatinat, Hesse, Suisse | Madrid Murcia Navarre Pays basque Portugal Islande Îles Baléares Finlande Andalousie Aragon Asturias Cantabrie Castille et Leo Catalogne Extremadura Galice La Rioja | Alberta Colombie-Britannique Écosse Nouveau Brunswick Nouvelle Écosse Ontario Saskatchewan Terre-Neuve et Labrador | Angleterre, Irlande du Nord et Pays de Galles Pays-Bas Bulgarie Croatie Roumanie Suède Estonie Hongrie Lettonie Lituanie Pologne R-Tchèque Slovaquie Slovénie |
| Regroupements illustrés par le dendrogramme ci-après et code couleur associé | 1 | 3 | 2 | 4 |



Annexe 4

Caractéristiques des types empiriques d'*accountability* – moyenne et écart-type pour chaque composante instrumentale et différences avec les autres types empiriques

| | Composante 1 | | | Composante 2 | | | Composante 3 | | |
|--|--------------|------------|---|--------------|------------|---|--------------|------------|---|
| | Moyenne | Écart-type | Différences significatives avec types empiriques* | Moyenne | Écart-type | Différences significatives avec types empiriques* | Moyenne | Écart-type | Différences significatives avec types empiriques* |
| 1) <i>accountability</i> de faible intensité peu instrumentée | -1,09 | 0,65 | < 2)* < 3)* < 4)* | -0,36 | 0,50 | > 3)* < 4)* | -0,13 | 0,67 | > 2)* < 3)* |
| 2) <i>accountability</i> axée sur l'évaluation de la performance | 0,81 | 0,55 | > 1)* | -0,39 | 0,41 | > 3)* < 4)* | -0,89 | 0,56 | < 1)* < 3)* < 4)* |
| 3) <i>accountability</i> axée sur l'évaluation de la performance et de comparaison externe/ amélioration interne des performances des établissements | 0,49 | 0,49 | > 1)* | -0,96 | 0,35 | < 1)* < 2)* < 4)* | 1,67 | 0,32 | > 1)* > 2)* > 4)* |
| 4) <i>accountability</i> de forte intensité prévoyant des incitatifs directs pour les enseignants | 0,30 | 0,63 | > 1)* | 1,53 | 0,57 | > 1)* > 2)* > 3)* | 0,31 | 0,69 | > 2)* < 3)* |

* différence significative de moyenne au niveau 0,05.