

# Responsabilisation, imputabilité : l'éducation à l'épreuve des managers

---

L'objectif de cet article est de présenter des recherches menées sur la question de la responsabilisation et de la reddition de comptes (*accountability*) des établissements scolaires à l'égard de leurs résultats, en nous basant sur la recherche internationale en éducation, et plus particulièrement sur des recherches menées au Québec dans le cadre de la chaire de recherche du Canada sur les politiques éducatives, à la croisée de la sociologie de l'éducation et de la sociologie de l'action publique<sup>1</sup>. ■

**N**ous commencerons par présenter la notion assez polysémique d'*accountability*, avant de préciser le sens qu'elle a pris dans la recherche récente en éducation et de mettre en perspective les politiques de responsabilisation et d'*accountability* axées sur les résultats dans plusieurs contextes nationaux, en Amérique du Nord mais aussi en Europe. Nous présenterons ensuite quelques questions et résultats de recherche sur la mise en œuvre de ces politiques et sur leurs effets tant sur la performance des systèmes que sur le métier d'enseignant et les relations sociales au sein des écoles.

## **ACCOUNTABILITY : DE QUOI PARLE-T-ON ?**

L'*accountability* est un terme de langue anglaise qui ne trouve pas d'équivalent strict en français ; dans la littérature francophone où elle est traduite, selon

les contextes discursifs, on trouve « reddition de comptes », « responsabilisation » ou encore « imputabilité ». Concept complexe et polysémique – plus de cent usages différents dans la littérature anglophone selon Lindberg (2013) –, la notion d'*accountability* a une longue tradition en finance (l'origine de la notion est lié au terme *accounting* : comptabilité) et en sciences politiques, où elle renvoie à l'idée que « *when a decision-making power is transferred from a principal (e.g. the citizens) to an agent (e.g. government), there must be a mechanism in place for holding the agent accountable for their decisions and tools for sanction* » (Lindberg, 2013). Autrement dit, le terme est lié à un mécanisme de reddition de comptes qui fait suite à une délégation de pouvoir. Ainsi le gouvernement élu rend des comptes aux citoyens ou au Parlement, l'administration au ministre responsable ; dans cette acception, la notion apparaît comme un instrument de contrôle démocratique.

Cependant, avec le développement récent de la nouvelle gestion publique, qui en a fait l'un des ingrédients clés de la « bonne gouvernance » (Hood, 1995), la notion est de plus en plus utilisée dans le vocabulaire tant scientifique que politique. Ce succès a eu pour effet un brouillage de sa signification. Ainsi, selon Veselý, la notion peut être utilisée comme un synonyme de la « bonne gouvernance », ou comme liée à des « mécanismes permettant de contrôler et d'assurer

---

1 Cet article s'appuie sur une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada (n° 435-012-0701).

la qualité des services dans les institutions publiques » (Vesely, 2013, p. 5).

Un troisième sens, proposé par Bovens (Bovens, 2007), paraît de notre point de vue plus fructueux sur le plan analytique : l'*accountability* est définie comme « une relation entre un acteur et un forum, où l'acteur a l'obligation d'expliquer et de justifier sa conduite, le forum peut poser des questions et formuler un jugement, par rapport auquel l'acteur pourrait devoir assumer des conséquences » (Bovens, 2007, p. 450, notre traduction). Si l'on devait traduire en français la notion dans ce contexte, il faudrait, nous semble-t-il, parler d'une relation d'« imputabilité » ou de « reddition de comptes », au sein de laquelle un acteur est tenu de se justifier vis-à-vis d'un « forum » public, qui peut être de diverses natures : une autorité politique, hiérarchique, un conseil comprenant des usagers, une instance indépendante de contrôle, ou encore des pairs partageant la même fonction ou compétence professionnelle. Dans ce sens, la reddition de comptes n'a donc rien de particulièrement neuf puisque, de tout temps, les écoles publiques ont dû rendre des comptes sur les usages des budgets alloués et sur leurs respects des règles administratives dans des domaines divers, comme le respect des programmes, des règles d'évaluation ou la gestion du personnel.

La notion devient cependant de plus en plus utilisée en lien avec « les résultats » et l'efficacité pédagogique et éducative des écoles, telle qu'elle est mesurée par divers indicateurs quantifiés. Cette « *performance based accountability* » renvoie à une politique de gouvernance par les résultats, une politique qui prend d'ailleurs des noms variés selon les contextes nationaux.

## LES POLITIQUES D'IMPUTABILITÉ EN ÉDUCATION

Depuis une vingtaine d'années, les systèmes d'enseignement de très nombreux pays sont engagés dans des transformations profondes de leurs politiques éducatives. Dans la foulée d'une promotion de l'autonomie des établissements scolaires et d'un processus de décentralisation/déconcentration, on assiste à la mise en place de nouveaux outils de pilotage et de régulation à distance des performances des organisations et des acteurs scolaires. À des degrés et selon des modalités diverses, des « États évaluateurs » (Neave, 1999) mettent en place des systèmes d'indicateurs nationaux leur permettant de « piloter » le système, de mieux « réguler » les processus et fonctionnements des écoles ou des entités de gestion scolaire de niveau intermédiaire. Par ailleurs, des procédures d'évaluation des résultats des établissements, et indirectement du travail des enseignants, se construisent, accompagnées de mécanismes plus ou moins pressants de reddition de comptes.

Ces dispositifs de « *performance based accountability* » sont supposés assurer un pilotage d'ensemble du système éducatif, l'orienter vers certaines priorités et en contrôler la qualité. Inspirés des idées du « nouveau management public » (OCDE, 2012), ces modes de régulation « post-bureaucratiques » des systèmes scolaires (Maroy, 2008) ont vu le jour à partir des années 1980 aux États-Unis ou en Angleterre (Figlio, Loeb, 2011), et se diffusent dorénavant dans un contexte socio-économique mondialisé où les États cherchent à améliorer les performances des systèmes éducatifs et la qualité de leurs ressources humaines, en relation avec les enjeux socio-économiques d'une société dite « de la connaissance » (Brown et al., 2008).

La visée déclarée est d'améliorer l'efficacité éducative, de réduire les inégalités et les écarts de performance entre groupe d'élèves (l'équité), enfin de contrôler, sinon de réduire les coûts, c'est-à-dire d'améliorer l'efficacité. L'école est ainsi de plus en plus soumise à une obligation de résultats et de performance qui est mise en place par les politiques éducatives, sous des appellations diverses : « *accountability* », souvent qualifiée de « dure » dans les pays anglo-saxons, « pilotage », plus « doux », basé sur l'évaluation externe dans les pays d'Europe continentale, « gestion axée sur les résultats » (GAR) au Québec.

Ces appellations recouvrent en fait une diversité d'arrangements institutionnels et d'outils de mise en œuvre des politiques qui participent cependant d'un même univers sémantique, d'un même paradigme politique considérant l'école comme un système de production scolaire (Maroy, Mangez, 2011). Ces politiques mettent en jeu des modes de régulation institutionnels des systèmes éducatifs, où l'évaluation des « *outputs* » des systèmes organisationnels, en référence à des objectifs et des standards prédéterminés, y occupe une place centrale. En effet, on peut considérer que les systèmes d'*accountability* basés sur les performances demandent des comptes aux écoles, directions et enseignants, non seulement sur les « *inputs* », ou les processus d'enseignement, mais aussi sur leurs *outputs*, c'est-à-dire sur leurs résultats, par exemple à partir des performances de leurs élèves à des examens externes ou de leur taux de diplomation, etc. Selon Figlio et Loeb, les versions les plus élaborées de ces systèmes se retrouvent aux États-Unis, en Angleterre et au Chili, où la plupart des recherches ont par ailleurs été conduites (Figlio, Loeb, 2011). Connaissant aujourd'hui une expansion internationale, ces politiques peuvent varier selon leurs enjeux et la valeur de leurs conséquences (dure, modérée, douce) pour les écoles ou les enseignants (Mons, Dupriez, 2010), selon la force de l'alignement entre paliers ou instruments dans le système, et selon les théories du changement et les instruments de suivi qu'elles mettent en place (Maroy, Voisin, 2014). Ces derniers auteurs distinguent quatre logiques d'*accountability* : une logique « dure », une logique « néo-bureaucratique », une logique « d'*accountability* réflexive », et enfin une logique « douce ».

## QUELS EFFETS, QUELS ENJEUX ?

Ces politiques d'imputabilité basées sur les performances ont déjà fait l'objet de nombreux travaux en langue anglaise mais

aussi, de façon croissante, en français, que ce soit sur leur genèse ou leurs orientations (Felouzis, Hanhart, 2011 ; Maroy et Voisin, 2013 ; Maroy, 2013), leurs outils (Dutercq, Maroy, 2014), ou sur leurs mises en œuvre par les organismes et acteurs intermédiaires (Pelletier, 2009 ; Maroy, 2017). D'autres travaux se sont interrogés sur leurs effets en relation avec le travail et le professionnalisme enseignant (Demazière, Lessard, Morrissette, 2013 ; Dutercq, Maroy, 2017). Enfin, dans un contexte nord-américain surtout, les effets des systèmes d'*accountability* ont également été analysés en matière d'efficacité et d'équité, à partir des statistiques sur les notes des élèves à des tests ou des examens nationaux externes aux établissements. Ne pouvant les résumer tous, nous nous centrerons ici sur les effets sur les résultats des élèves d'une part, et sur les transformations des relations internes aux écoles et sur le travail enseignant de l'autre.

Les recherches sur les effets des politiques d'*accountability* sur l'efficacité et l'équité des systèmes scolaires mettent en exergue différents constats. Tout d'abord, l'introduction de systèmes d'*accountability* à forts enjeux aurait un effet positif sur l'efficacité scolaire (Figlio, Loeb, 2011). Certaines études concluent en effet à une augmentation significative de la moyenne des scores des élèves suite à l'introduction de tests standardisés à forts enjeux, alignés sur des standards de performance élevés et un système d'incitatifs et de sanctions à l'égard des acteurs (primes financières, mutations, etc.). Néanmoins, les gains seraient faibles et peu stables, s'observeraient principalement dans certaines disciplines (mathématiques), et varieraient selon le niveau de scolarité. Les raisons et mécanismes de l'amélioration sont aussi discutés, certains l'attribuant à l'existence de forts enjeux tandis que d'autres mettent en évidence la médiation des comportements stratégiques de la part des acteurs – phénomène du « *teaching to the test* » et réduction du curriculum, falsification des résultats, etc. (Rozenwayn, Dumay, 2014). Ces politiques auraient dès lors, à long terme, un effet négatif sur la motivation des enseignants des écoles dites « sous-performantes ». D'autre part, les systèmes d'*accountability* n'auraient qu'un impact mitigé, voire négatif sur l'équité scolaire (Mons, 2009). L'écart de performance entre groupes d'élèves perdure aux États-Unis et reste fortement lié à leurs origines socio-ethniques. Il tendrait à se creuser entre certains groupes d'élèves, les élèves afro-américains restant

surreprésentés dans les groupes sous-performants (Harris, Herrington, 2006).

Ces résultats empiriques sur le contexte états-unien semblent se confirmer au niveau européen, où la diversité des instruments d'*accountability* est assez forte. Ainsi, en se basant sur les résultats du PISA 2012, Anne-lise Voisin (2017) observe les effets sur l'équité et l'efficacité scolaires des instruments d'*accountability* basés sur les performances dans 59 juridictions canadiennes et européennes. Ses résultats corroborent des résultats états-uniens qui remettent en question la prétention de ces politiques à produire un effet significatif positif sur l'efficacité scolaire et à réduire l'inégalité. En effet, une fois prises en compte plusieurs variables de contrôle (dépenses publiques, stratification sociale dans la société et stratification du système scolaire lui-même), les différentes composantes instrumentales des systèmes d'*accountability* n'ont pas d'effets positifs significatifs, ni sur les scores moyens des élèves, ni sur divers types d'inégalités (des chances ou des résultats). Au contraire, dans le cas de systèmes à forts enjeux, basés surtout sur la logique des incitatifs financiers aux enseignants, ce type de politique nuit à l'efficacité scolaire et aggrave les inégalités de résultats et d'acquis de base entre les élèves.

D'autre part, des travaux d'orientation critiques s'intéressent aux implications normatives de la mise en place de l'*accountability* et discutent des effets qu'elle produit sur les relations de pouvoir entre acteurs du champ éducatif, sur l'identité et le professionnalisme enseignant. Nous insistons ici sur quelques résultats tirés de la recherche comparative NewAGE<sup>2</sup> qui a porté

sur la mise en œuvre des politiques de gouvernance par les résultats en France et au Québec (Maroy, Pons, 2016). La recherche NewAGE a en effet porté sur la trajectoire des politiques de « pilotage par les résultats », pour la France, et de « gestion axée sur les résultats », pour le Québec. L'analyse a porté notamment sur les processus de médiation et d'instrumentation qui affectent ou orientent « la mise en œuvre » de la politique aux échelons intermédiaires et locaux. Plutôt que de s'interroger sur son degré de conformité aux intentions ou aux prescriptions centrales, nous avons considéré les recontextualisations et interprétations localisées qui ont été faites de ces politiques – soit les médiations – par les acteurs intermédiaires comme des formes de « co-construction » de ces politiques. L'analyse des médiations et instrumentations contribue dès lors à dégager l'orientation et le sens de l'*accountability* telle qu'elle est effectivement mise en place sur le terrain des trois académies françaises ou des quatre commissions scolaires (CS) québécoises étudiées.

Deux résultats empiriques principaux se dégagent. Tout d'abord, un paradoxe. Alors que le système français est formellement plus centralisé, on y observe de fortes variations entre les académies étudiées du point de vue de l'effectivité et des orientations données au pilotage par les résultats. À l'inverse, au Québec, dans un système qui reste formellement plus décentralisé que le système français, on observe une assez large convergence des quatre commissions scolaires étudiées : non seulement elles mettent en œuvre pour l'essentiel les prescriptions légales de la « gestion axée sur les résultats » (GAR), mais elles tendent toutes, à des degrés divers, à se saisir de cette politique pour mieux chercher à « réguler » les pratiques au sein des établissements, en particulier les pratiques des enseignants qui conditionnent leurs résultats et les cibles qu'elles doivent atteindre. Ce paradoxe s'éclaire à la lumière de plusieurs facteurs de mimétisme institutionnel (Di Maggio, Powell, 1983) à l'œuvre dans la situation québécoise :

1. une convergence normative favorisée par un milieu professionnel des administrateurs scolaires déjà constitué et relais de techniques et idées largement congruentes avec la philosophie de la GAR ;
2. l'emprunt clair de pratiques et d'une forme d'*accountability* « réflexive » développée dans les commissions scolaires de la province voisine de l'Ontario ;

2 La recherche comparative NewAGE (*New Accountability and Governance in Education*) porte sur « les politiques de gouvernance par les résultats : une comparaison France-Québec ». Elle a été coordonnée par Christian Maroy au Québec, et par Xavier Pons et Agnès van Zanten en France (Observat. Sociologique du changement, Sciences Po, Paris). Elle a été financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture et l'Agence nationale de la recherche en France (programme FRQSC-ANR).

3. la circulation d'outils et de modes d'emploi de la GAR véhiculés par divers experts dans les CS ;

4. et des prescriptions ministérielles plus explicites et accompagnées de guides de mise en œuvre relativement détaillés.

Par contraste, en France, ces facteurs sont absents, mais on a pu aussi remarquer de puissants éléments qui y ont favorisé des recontextualisations très différenciées de la politique nationale de pilotage par les résultats. Si des variations sont bien entendu aussi présentes entre les CS québécoises, on peut dire qu'elles sont beaucoup plus perceptibles en France.

Le deuxième résultat clé est d'éclairer les sources de ces variations par une analyse typologique des logiques de médiation présentes dans les deux contextes nationaux. Des logiques de dilution, d'appropriation ou encore d'amplification des politiques nationales sont présentes transversalement et résultent de plusieurs processus internes aux académies ou commissions scolaires. Ces organismes constituent en effet des ordres éducatifs locaux (Ben Ayed, 2015), où les médiations sont modulées et affectées par le contexte (institutionnel et marchand), les ethos des dirigeants, la configuration des acteurs et la problématisation politique qui y est faite des questions scolaires. De ces logiques et facteurs de médiation résultent différentes variétés de gouvernance intermédiaire par les résultats : bureaucratique, réflexive et régulatrice.

Ces formes de gouvernance se distinguent notamment par un usage plus ou moins fort des outils statistiques mais aussi par les rapports entretenus par les administrateurs scolaires avec la zone d'autonomie des enseignants : la gouvernance bureaucratique associe un respect de la marge de manœuvre des enseignants à une mise en conformité de façade de l'établissement avec la prescription bureaucratique venue « d'en haut » ; la gouvernance est réflexive

si les autorités intermédiaires cherchent surtout à mobiliser de façon volontaire l'implication collective des enseignants, en plus d'utiliser les données comme un outil de connaissance plus approfondie de l'établissement ; enfin elle est régulatrice si cet appel à la « mobilisation » est sous-tendu par un entrelacs complexe d'outils de visibilité et de comparaison des résultats et des pratiques (des écoles ou des enseignants), de sorte que la responsabilisation et l'implication des enseignants font l'objet de pressions autant normatives que cognitives, et parfois hiérarchiques. Elle tend alors vers une « gestion de la pédagogie » de basse ou de haute intensité, par des outils statistiques et de suivi pédagogique, surtout au Québec (Maroy, 2017).

Dans ce dernier cas, ce sont les marges d'autonomie professionnelle des enseignants qui se restreignent, à l'inverse des capacités d'action des managers scolaires. Le rapport de pouvoir préexistant entre directions d'école et enseignants se renforce, car l'autorité hiérarchique peut s'adosser à divers outils de régulation basés sur les connaissances, qui permettent d'orienter ou de stimuler des pratiques pédagogiques supposées efficaces. Ainsi, des outils de suivi statistique des résultats ou des dispositifs d'accompagnement ou de supervision pédagogiques conduits par des conseillers pédagogiques, au sujet de l'efficacité de diverses méthodes ou dispositifs d'enseignement, sont mobilisés de façon articulée pour réguler et gérer les pratiques des enseignants ou légitimer les orientations éducatives ou pédagogiques de « l'équipe-école ». L'enjeu est de savoir si cette forme de gestion et (souvent) de standardisation accrue des pratiques pédagogiques est réellement plus efficace sur le plan des acquisitions des élèves. Les recherches macrostatistiques sur les effets des politiques et systèmes d'*accountability* laissent planer un large doute sur ce point, souvent en contraste avec les représentations optimistes qu'en ont les managers scolaires. Par contre, nul doute sur les effets de modélisation pédagogique et la réduction de l'autonomie professionnelle enseignante dont ces politiques sont porteuses (Venegas et al., 2017)

Dans un contexte démocratique, il est bien sûr légitime que les écoles publiques et leur personnel doivent rendre des comptes de leurs actions aux autorités politiques ou à diverses parties prenantes, comme

les parents. Cependant, les dispositifs d'*accountability* basés sur la performance ne sont qu'une forme managériale de cette « responsabilisation » des enseignants et directions des écoles, qui s'avère particulièrement réductrice, pour plusieurs raisons : tout d'abord parce qu'elle se centre sur les seuls résultats quantifiés des élèves, tels que mesurés par des tests externes dans certaines matières de base ; ensuite parce que l'imputation de la « responsabilité » de ces résultats n'est pas facile à établir, même dans les pays comme la France où des indicateurs d'efficacité pédagogique « en valeur ajoutée » sont utilisés. De plus, ils charrient un certain nombre d'effets stratégiques d'adaptation qui ne sont pas toujours souhaités, comme la réduction curriculaire, la centration des pratiques sur la réussite des tests ou encore des pratiques de triche.

Ces systèmes reposent sur la croyance que la technologie des pratiques enseignantes est potentiellement maîtrisable (en suivant les leçons de la recherche) et qu'il est dès lors possible, et souhaitable, de les rationaliser davantage et de mieux « réguler les pratiques pédagogiques ». Ainsi, les systèmes d'*accountability* basés sur les performances (combinés à la promotion des résultats de la recherche supposée probante) promeuvent une forme de gestion de la pédagogie supposée en améliorer l'efficacité pédagogique. Le problème est que cette efficacité apparaît loin d'être acquise. En Amérique du Nord mais aussi en Europe, ces systèmes ne semblent pas clairement efficaces tant pour améliorer les scores moyens des élèves que pour réduire les inégalités et les écarts entre élèves (selon leurs appartenances sociales ou ethnoculturelles).

De plus, il faut aussi prendre conscience que cette quête de rationalisation a des effets sur l'autonomie professionnelle des enseignants, qui est souvent l'une des sources de leur motivation. La mise en place de ces systèmes pourrait ainsi augmenter le contrôle et aussi saper les

ressorts complexes qui sous-tendent l'engagement et la collaboration autonome des équipes enseignantes. C'est donc des formes plus équilibrées de régulation et de reddition de comptes qui devraient être élaborées pour tendre vers la réussite de tous les élèves. Des formes de régulation moins technocratiques, qui fassent davantage place à la régulation autonome des enseignants sans pour autant négliger les usages positifs des connaissances sur les résultats des élèves, à l'interne comme à l'externe de l'école.

**CHRISTIAN MAROY**

chaire de recherche du Canada  
sur les politiques éducatives,  
Université de Montréal  
www.crcpe.umontreal.ca

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ben Ayed C.** (2009), *Le Nouvel Ordre éducatif local*, Paris, PUF.
- Bovens M.** (2007), « Analysing and Assessing Accountability: A Conceptual Framework », *European Law Journal*, vol. 13, issue 4, p. 447-468.
- Brown P., Lauder H., Ashton D.** (2008), « Education, Globalisation and the Future of the Knowledge Economy », *European Educational Research Journal*, vol. 7, issue 2, p. 131-156.
- Demazière D., Lessard C., Morrissette J.** (2013), « Introduction. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences », *Éducation et Sociétés*, n° 32, p. 5-20.
- DiMaggio P.J., Powell W.W.** (1983), « The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organisational fields », *American Sociological Review*, vol. 48, issue 2, p. 147-160.
- Dutercq Y., Maroy C.** (coord.), (2014), *Éducation comparée/ Nouvelle série*, n° 11 : « Le développement des politiques d'*accountability* et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation : une perspective franco-canadienne ».
- Dutercq Y., Maroy C.** (dir.), (2017), *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck supérieur.
- Felouzis G., Hanhart S.** (dir.), (2011), *Gouverner l'éducation par des nombres ? Usages, débats et controverses*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck supérieur.
- Figlio D., Loeb S.** (2011), « School Accountability », in Hanushek E.A., Machin S., Woessmann L. (dir.), *Handbooks in Economics* (vol. 3, p. 383-421), The Netherlands, North-Holland.
- Harris D.N., Herrington C.D.** (2006), « Accountability, Standards, and the Growing Achievement Gap: Lessons from the Past Half-Century », *American Journal of Education*, vol. 112, issue 2, p. 209-238.

- Hood C.** (1995), « Contemporary public management: a new global paradigm? », *Public Policy and Administration*, vol. 10, issue 2, p. 104-117.
- Lindberg S.I.** (2013), « Mapping accountability: core concept and subtypes », *International Review of Administrative Sciences*, vol. 79, issue 2, p. 202-226.
- Maroy C.** (2008), « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? », *Sociologie et sociétés*, vol. 40, issue 1, p. 31-55.
- Maroy C.** (dir.), (2013), *L'École à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck supérieur.
- Maroy C.** (2017), « La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie », *Sociologie du travail* [En ligne], vol. 59, n° 4.
- Maroy C., Mangez C.** (2011), « La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme politique et médiation des experts », in Felouzis G., Hanhart S. (2011), p. 53-76.
- Maroy C., Pons X.** (2016), « Gouverner l'école par ses résultats ? Une comparaison France-Québec », *Revue internationale d'Éducation de Sèvres*, n° 72, p. 29-34.
- Maroy C., Voisin A.** (2013), « Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation : enjeux et incidences des outils d'action publique », *Educação & Sociedade*, vol. 34, n° 124, p. 881-901.
- Maroy C., Voisin A.** (2014), « Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation », *Éducation comparée/Nouvelle série*, n° 11, p. 31-58.
- Mons N.** (2009), « Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée », *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 99-140.
- Mons N., Dupriez V.** (2010), « Les politiques d'accountability », *Recherche et formation*, n° 65, p. 45-59.
- 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*, vol. 23, issue 1-2, p. 7-23.
- OCDE** (2002), *Governing for results*, Paris, PUMA.
- Pelletier G.** (dir.), (2009), *La Gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*, Louvain-la-Neuve (Belgique), De Boeck supérieur.
- Rozenwajn E., Dumay X.** (2014), « Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature », *Revue française de pédagogie*, n° 189, p. 105-138.
- Venegas M., Dutercq Y., Maroy C.** (2017), « Presentacion: El profesorado frente a las políticas de rendición de cuentas: ¿qué redefinición (es) de su profesionalismo y de su responsabilidad social? », *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, vol. 10, issue 3.
- Vesely A.** (2013), « L'imputabilité en Europe centrale et orientale : Entre concept et réalité », *Revue Internationale des Sciences Administratives*, vol. 79, n° 2, p. 325-343.
- Voisin A.** (2017), *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 en éducation comparée et fondements de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.