

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

178 | janvier-mars 2012

Les politiques de lutte contre les inégalités scolaires
d'un pays à l'autre

Bilan et devenir de la loi *No Child Left Behind* aux États-Unis

*The future of US educational inequality: Will better measures and more
accountability reduce the gaps?*

Balance y porvenir de la ley No Child Left Behind en los Estados Unidos

Bilanz und Entwicklung des Gesetzes No Child Left Behind in den USA

Adam Gamoran

Traducteur : Thierry Bessy



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3509>

DOI : 10.4000/rfp.3509

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2012

Pagination : 13-26

ISBN : 978-2-84788-372-5

ISSN : 0556-7807

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

Référence électronique

Adam Gamoran, « Bilan et devenir de la loi *No Child Left Behind* aux États-Unis », *Revue française de
pédagogie* [En ligne], 178 | janvier-mars 2012, mis en ligne le 15 mars 2015, consulté le 06 mai 2019.
URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3509> ; DOI : 10.4000/rfp.3509

Bilan et devenir de la loi *No Child Left Behind* aux États-Unis

Adam Gamoran

Au début du XXI^e siècle, les efforts pour réduire les inégalités en éducation aux États-Unis ont porté sur l'élévation des « standards » et la responsabilisation¹ de la communauté éducative face à la réalisation des objectifs de performance fixés aux élèves. Les résultats des tests effectués au cours de cette période indiquent une légère réduction des inégalités et une légère amélioration de la réussite des élèves. Cependant, dans la mesure où le niveau de performance attendu augmente beaucoup plus vite que les résultats mesurés par les tests, tous les établissements scolaires seront virtuellement en échec si le système de responsabilisation ne change pas. Les nouveaux programmes fédéraux lancés par l'administration Obama s'appuient sur le système en place pour proposer d'autres pistes afin d'améliorer le fonctionnement du système éducatif. Parmi ces pistes figurent des mesures plus représentatives de la performance des élèves telle que la focalisation sur les progrès réalisés plutôt que sur les résultats bruts aux tests à un instant t, et un système d'incitation pour évaluer, récompenser et sanctionner les enseignants à partir des progrès accomplis par leurs élèves. Une approche plus radicale cherche aussi à renverser la tendance dans les écoles en difficulté. Dans quelle mesure ces initiatives contribueront-elles à réduire les écarts de réussite ? Cet article analyse les objectifs, les réussites et les limites des politiques fédérales antérieures et tire un certain nombre de conclusions des études empiriques récentes sur les inflexions apportées par la nouvelle politique éducative du gouvernement fédéral et les résultats escomptés.

Mots-clés (TESE) : inégalité sociale, responsabilisation, politique en matière d'éducation, test normalisé, réforme de l'enseignement.

La signature par le président George W. Bush de la loi *No Child Left Behind* (aucun enfant laissé pour compte, NCLB ci-dessous) le 8 janvier 2002 a profondément modifié le rôle du gouvernement fédéral dans le système éducatif américain. Contrairement à la politique éducative jusqu'alors en vigueur, la loi NCLB exigeait des états qu'ils fixent des objectifs de performance aux élèves et rendait les établissements et les *districts*² scolaires responsables de la réalisation de ces objectifs³. Pourtant cette initiative

intervenait après vingt ans d'efforts pour améliorer le niveau des élèves et relever les critères d'exigence de leurs formations (Gamoran, 2000, 2007a). En outre, la loi NCLB avait été soutenue tant par les républicains que par les démocrates dans les deux chambres du Congrès, cas presque unique pour un programme fédéral à l'époque (Loveless, 2007). Alors que les républicains insistaient sur la nécessité de relever le niveau d'exigence pour accroître la productivité générale (de l'école et *in fine* de l'économie), les démocrates, dans

un souci d'équité, y voyaient le moyen d'imposer un même niveau d'exigence dans tous les établissements scolaires d'un même état. La loi NCLB poursuivait un double objectif : élever le niveau général de réussite et réduire les écarts entre élèves. Dans quelle mesure cette loi a-t-elle permis d'atteindre ces objectifs ? Quels changements l'administration Obama amorçait-elle et quelles pourraient être les conséquences de ces changements en termes de productivité et de lutte contre les inégalités ? Pour répondre à ces questions, je reviendrai sur le contexte dans lequel les politiques de responsabilisation en éducation ont vu le jour. Je dresserai ensuite un état des lieux de la littérature empirique sur l'impact de cette loi, décrirai les réformes promulguées ou envisagées par le gouvernement fédéral et anticiperai les conséquences possibles de cette nouvelle politique éducative.

LES POLITIQUES D'ACCOUNTABILITY ET LA LOI NO CHILD LEFT BEHIND

Pour comprendre les changements récents de stratégie en éducation, il convient de rappeler le contexte politique et organisationnel qui a précédé la mise en place des dispositifs actuels. Comme la littérature est abondante sur le sujet (voir par exemple Gamoran, 2007a, 2007b ; Sadovnik, O'Day, Bohrnstedt *et al.*, 2007), nous en rappellerons seulement les grandes lignes.

Fin de la faible structuration du système éducatif américain ?

Le système éducatif américain s'est longtemps caractérisé par sa « faible structuration » (ou *loose coupling*, voir Bidwell, 1965 ; Weick, 1976). La gouvernance de l'éducation relève surtout de l'autorité des états et le gouvernement fédéral n'a aucun pouvoir constitutionnel en la matière. En outre, une forte tradition de contrôle local a réduit au minimum l'intervention des états et privilégié le niveau local pour l'organisation, le financement et le pilotage du système éducatif. Il n'existe aucun corps d'inspection aux États-Unis et, si les états ont depuis longtemps imposé la mise en œuvre de systèmes d'évaluation aux *districts*, rares étaient ceux qui, à la fin du xx^e siècle, avaient mis en place des objectifs ou des mesures de performance. Il n'existe pas non plus d'examen de fin de scolarité aux États-Unis. Les étudiants qui souhaitent poursuivre des études supérieures passent des tests administrés par des entreprises privées reconnues au plan

national. Mais dans la mesure où les programmes scolaires ne sont pas harmonisés d'un état à l'autre ou d'un *district* à l'autre, les examens d'entrée à l'université ne sont liés à aucun programme d'enseignement secondaire en particulier et n'ont dès lors guère de pertinence dans une perspective d'*accountability*.

Une des caractéristiques d'un système faiblement structuré est que les décisions et les activités concernant une partie du système ne trouvent pas d'écho ailleurs (Weick, 1976). L'avantage est que le système est dans l'ensemble préservé des éventuelles perturbations : si une crise éclate à un échelon du système, elle n'entraîne pas forcément de problèmes ailleurs. En revanche, il est plus difficile de faire voter des réformes puisque les marges de manœuvre ne dépassent pas le niveau local. La loi NCLB a apporté des changements significatifs et durables à ce type d'organisation. Elle conditionne le versement des fonds fédéraux à la définition d'un niveau minimum de performance pour les élèves et à l'obligation pour les établissements et les *districts* de mettre en œuvre des évaluations annuelles en lecture et en mathématiques pour tous les élèves du *grade 3* (équivalent du CE2) au *grade 8* (équivalent de la 4^e). Chaque état conçoit ses propres tests et détermine quel résultat au test permet d'obtenir le niveau « compétent » dans la matière concernée. La difficulté des tests est dès lors variable d'un état à un autre. Le contraste est évident lorsque l'on compare les performances aux tests de chaque état aux résultats obtenus aux évaluations nationales NAEP (*National Assessment of Educational Progress*, évaluation nationale des progrès scolaires), tests communs administrés tous les deux ans en lecture et en mathématiques (et parfois en d'autres matières) à un échantillon d'élèves pour les *grade 4*, *grade 8* et *grade 12* (équivalents respectifs du CM1, de la 4^e et de la terminale, voir Gamoran, 2007b ; Dietz & Roy, 2010). Les différences d'un état à un autre s'observent également dans un autre domaine de la loi NCLB : l'exigence de placer un « enseignant très qualifié » dans chaque classe. La loi stipule que tous les enseignants doivent être titulaires de diplômes universitaires, avoir obtenu en particulier un diplôme en éducation et être compétents dans la discipline qu'ils enseignent. Or les états varient fortement dans leurs critères d'appréciation de la compétence disciplinaire : certains exigent que les matières enseignées correspondent aux études supérieures suivies par le professeur, d'autres évaluent les enseignants à partir de tests portant sur les matières à enseigner quand d'autres encore respectent la loi sur la forme mais pas sur le fond (Porter, 2007).

Les états doivent améliorer chaque année la part d'élèves qui atteignent le niveau « compétent », pour arriver à 100 % d'ici l'année scolaire 2013-2014. Cette mesure de la loi NCLB concerne tous les établissements et les *districts*, qui doivent rendre compte de leur progression vers cet objectif au regard de ce qui est nommé *adequate yearly progress* (progrès annuel attendu, AYP ci-dessous). Les établissements doivent rendre compte de leurs progrès par rapport aux performances attendues, non seulement en termes de résultats moyens mais également pour chaque sous-groupe ethnique : les élèves blancs, noirs, latino-américains, amérindiens, américains d'origine asiatique, les primo-arrivants, les élèves handicapés et ceux qui bénéficient de repas gratuits ou à prix réduit⁴. Pour garantir que les établissements ne gonflent pas artificiellement leurs résultats en tenant les élèves les plus faibles à l'écart des évaluations, un des critères à respecter est que ces évaluations concernent au moins 95 % des élèves. Les établissements qui ne réalisent pas les progrès annuels escomptés font l'objet de sanctions progressives : les élèves sont autorisés à changer d'école après deux années consécutives pour lesquelles les résultats marquent le pas ; les élèves les plus en difficulté bénéficient de tutorat gratuit dès la troisième année ; des dispositifs plus contraignants sont prévus pour améliorer le fonctionnement des établissements qui ne remplissent toujours pas les objectifs au bout de cinq années, comme leur réorganisation totale en dernier ressort (allant jusqu'à la fermeture de l'établissement, au licenciement du personnel et à sa réouverture avec une nouvelle équipe). L'interdépendance des différents échelons du système éducatif américain – les états, les *districts* et les établissements scolaires – est donc beaucoup plus forte depuis le vote de la loi NCLB.

Réussites de la loi NCLB

Deux réussites majeures sont à porter au crédit de cette loi (Gamoran, 2007b). Tout d'abord, elle a permis de révéler les inégalités entre groupes démographiques. Auparavant les établissements pouvaient cacher les médiocres performances des groupes défavorisés derrière une moyenne générale élevée. Ce n'est plus le cas aujourd'hui car les établissements sont considérés comme n'ayant pas réussi à réaliser les progrès attendus (AYP) si un seul groupe démographique n'atteint pas le niveau requis. Ensuite, le département de l'éducation de chaque état rend publics les résultats de chaque groupe démographique de chaque établissement et *district* scolaire. Dès lors, les inégalités récurrentes ne peuvent plus être dissi-

mulées. Certes l'identification des inégalités n'entraîne pas forcément leur réduction. Elle en constitue néanmoins la première étape.

Par ailleurs, la hausse du niveau d'exigence imposé par la loi NCLB a visiblement incité les enseignants et les chefs d'établissement à expérimenter de nouvelles méthodes pour accroître la réussite de leurs élèves. Des études sur la mise en œuvre de cette loi montrent que les enseignants disent avoir cherché de nouvelles méthodes pédagogiques et de nouveaux outils pour améliorer les résultats de leurs élèves aux tests (Hamilton, Stecher, Marsh *et al.*, 2007 ; Stecher, Epstein, Hamilton *et al.*, 2008). Il s'agit justement du type de démarche que le législateur espérait encourager. Ces mêmes études indiquent qu'une large majorité d'enseignants de tous niveaux jugeaient que les programmes scolaires étaient devenus plus exigeants depuis les politiques de responsabilisation (Hamilton, Stecher, Marsh *et al.*, 2007). En outre, certaines craintes ont été dissipées, du moins pour le moment : le relèvement du niveau d'exigence ne détourne pas les meilleurs enseignants de leur métier (Desimone, Smith & Frisvold, 2007 ; Phillips & Flashman, 2007 ; voir aussi Feng, Figlio & Sass, 2010). Il n'entraîne pas non plus une hausse significative du taux de redoublement (Hauser, Frederick & Andrew, 2007) ni de l'arrêt prématuré des études secondaires (Dee & Jacob, 2007).

NCLB, enseignement et apprentissages

La question de savoir si cette loi a permis une réelle amélioration de l'enseignement et des apprentissages reste controversée. S'ils reconnaissent que la définition du niveau d'exigence a un effet bénéfique sur l'enseignement, les chercheurs observent que les pratiques enseignantes tendent à se focaliser sur les matières évaluées et sur les élèves dont les résultats ont le plus de chances d'affecter le bilan général (Booher-Jennings, 2005 ; Diamond, 2007 ; Hamilton, Stecher, Marsh *et al.*, 2007). Il arrive aussi aux enseignants de concentrer leurs cours sur les contenus évalués et de les traiter comme des éléments isolés au lieu de les envisager comme un corpus de savoirs cohérent (Diamond, 2007). Bien que les enseignants aient affirmé s'être efforcés de trouver des méthodes pédagogiques plus efficaces, les études montrent peu de changements dans les pratiques quotidiennes (Stecher, Epstein, Hamilton *et al.*, 2008). Les enseignants sont par ailleurs cinq fois plus nombreux à affirmer que leur moral s'est détérioré qu'à dire qu'il s'est amélioré (Hamilton, Stecher, Marsh *et al.*, 2007).

Lorsque les résultats de l'évaluation nationale des progrès scolaires (NAEP) de 2004 ont fait état d'une

amélioration, les représentants de l'administration Bush ont été prompts à attribuer les progrès réalisés à la nouvelle loi (Hoff & Manzo, 2007). Les observateurs extérieurs se sont montrés plus prudents, voire critiques en affirmant qu'il était trop tôt pour savoir si les progrès récents se prolongeraient et que les progrès réalisés reflétaient une tendance dont l'origine précédait la promulgation de la loi NCLB (Lee, 2006 ; Manzo, 2006 ; Hoff & Manzo, 2007). Néanmoins, le bilan de l'évaluation nationale de 2008 indique que la moyenne des résultats nationaux en mathématiques et en lecture pour les élèves de 9 et 13 ans a continué de croître⁵ (Rampey, Dion & Donahue, 2009). En outre, les progrès les plus importants en lecture concernent les élèves les plus en difficulté⁶. Néanmoins, les progrès sont modestes par rapport à l'ensemble des élèves. La modification des inégalités de résultats selon le groupe ethnique est en revanche plus significative. Alors que les années quatre-vingt-dix ont été caractérisées par une stagnation ou une hausse des écarts (selon l'âge et la matière) entre élèves blancs et noirs, la tendance est à leur réduction depuis 1999 dans les deux matières et les deux classes d'âge (9 et 13 ans). Dans le groupe des élèves de 9 ans, l'écart en lecture était de 44 points (environ 90 % d'un écart type) sur une échelle de 500 points. En 1988, l'écart avait diminué pour atteindre 29 points avant de remonter à 35 points lors de l'évaluation de 1999. Depuis cette année-là, l'écart n'est plus que de 24 points, soit l'écart le plus faible constaté aux évaluations NAEP. Des tendances similaires, bien que moins prononcées, ont été observées pour les élèves de 13 ans en lecture et de 9 et 13 ans en mathématiques. Depuis 1999, la réduction des écarts en lecture est significative pour les deux classes d'âge (Rampey, Dion & Donahue, 2009). On observe également une réduction des écarts entre les élèves blancs non hispaniques et hispaniques de 9 ans dans les deux matières (seul la réduction en mathématiques est significative) et l'écart entre ces deux groupes est le plus faible jamais enregistré, inversant une tendance constante tout au long des années quatre-vingt-dix. Même parmi les élèves dont les parents ont des niveaux d'études différents, l'écart à 13 ans lors de l'évaluation en mathématiques a tendance à diminuer (Rampey, Dion & Donahue, 2009) alors qu'il s'agit d'un indicateur qui est historiquement plus résistant au changement que l'inégalité entre groupes ethniques (Gamoran, 2001).

Impact de la loi NCLB sur l'amélioration des résultats

Les preuves d'une lente amélioration du niveau scolaire et de la réduction des inégalités de résultats entre groupes ethniques s'accumulent. Que l'on puisse attribuer ces améliorations à la loi NCLB est une autre question : il est difficile d'attribuer une évolution à

une réforme qui touche tous les établissements en même temps, puisqu'on ne peut opérer de comparaison avec ce qui serait un groupe témoin. Pour répondre à cette question, les chercheurs ont analysé les résultats observés dans les états qui avaient mis en œuvre des politiques d'*accountability* basées sur des standards, avant et après la promulgation de la loi NCLB. Hanushek et Raymond (2005) ont analysé les progrès aux évaluations nationales NAEP entre le *grade 4* (8-9 ans) et le *grade 8* (13-14 ans) dans les différents états et ont examiné s'ils correspondaient aux réformes visant à davantage de responsabilisation mises en œuvre par certains d'entre eux entre 1992 et 2002, avant donc la loi NCLB. Ils ont observé des augmentations significatives des niveaux de performance, preuve à leurs yeux des effets positifs des mesures de responsabilisation. Leurs résultats montrent également une réduction des inégalités de résultats concernant les élèves hispaniques liée aux mesures de responsabilisation, réduction qui ne s'observe pas concernant les élèves noirs. Plus récemment, Dee et Jacob (2011) ont fait état d'une amélioration des résultats en mathématiques (mais pas en lecture), liée à la mise en place de la loi NCLB dans des états qui n'avaient pas de forte politique de responsabilisation avant 2002. Ils ont utilisé les états qui avaient déjà mis en œuvre de telles mesures comme groupe contrôle pour évaluer l'impact de la loi NCLB. Les résultats obtenus montrent que cette loi a contribué à améliorer les performances des élèves. En outre, l'amélioration des résultats en mathématiques était supérieure pour les élèves hispaniques et noirs au *grade 4* et pour les élèves hispaniques au *grade 8* par rapport aux élèves blancs non hispaniques dans ces mêmes classes ; la loi NCLB ne serait donc pas étrangère à cette réduction des inégalités. Néanmoins, d'autres explications sont possibles : la prise en compte dans les modèles théoriques utilisés dans ces études des effets propres à chaque état élimine les biais dus à des disparités persistantes et non observées entre les états, mais elle n'exclut pas d'autres effets liés aux décisions politiques propres à chaque état, effets survenus au même moment que ceux attribués à l'*accountability*. Dès lors, ces résultats observés ne sauraient permettre de conclure de manière définitive même si les constats suivants s'imposent : d'une part, les résultats aux évaluations nationales se sont améliorés et les inégalités ont reculé depuis la mise en œuvre de la loi NCLB ; d'autre part, ces améliorations restent modestes et bien éloignées des objectifs ambitieux affichés initialement dans cette loi. Ils semblent donc davantage représentatifs de tentatives antérieures portant sur l'amélioration des

résultats des élèves, à partir desquelles une estimation montrait qu'il faudrait environ 80 ans pour éliminer l'écart de réussite entre les élèves noirs et les élèves blancs (Gamoran, 2001).

Application insuffisante de la loi NCLB

Certaines mesures de la loi NCLB visant à améliorer l'ensemble du système éducatif ont été mises en œuvre de manière insuffisante et incohérente, ce qui explique en partie pourquoi cette loi n'a pas été à la hauteur de ses ambitions (Gamoran, 2007a). Par exemple, les états ont répondu de manière très différente à l'obligation de mettre un enseignant « hautement qualifié » dans chaque classe. Parmi leurs obligations, les états devaient également proposer du tutorat aux élèves en difficulté dans les écoles n'ayant pas réalisé les progrès annuels escomptés (AYP) trois années de suite. Les études montrent que seuls 20 % des élèves concernés en bénéficient et que les effectifs des groupes de tutorat sont souvent de 8 à 10 élèves au lieu de 1 à 3. Par ailleurs, la coordination entre tuteurs et enseignants laisse à désirer et les compétences des tuteurs ne sont ni homogènes ni réellement vérifiées (Farkas & Durham, 2007). Par conséquent, même si le tutorat peut véritablement contribuer à aider les élèves en difficulté à se mettre au niveau de leurs pairs, le tutorat dans le cadre de la loi NCLB n'a guère changé la donne (Zimmer, Gill, Razquin *et al.*, 2007). Les autres options possibles – la promotion du choix de l'école par les parents, la sélection des méthodes pédagogiques que les résultats de la recherche montrent comme étant les plus efficaces, et la restructuration des établissements – ont également été faiblement mises en œuvre (Gamoran, 2007a).

La mort programmée de la loi NCLB

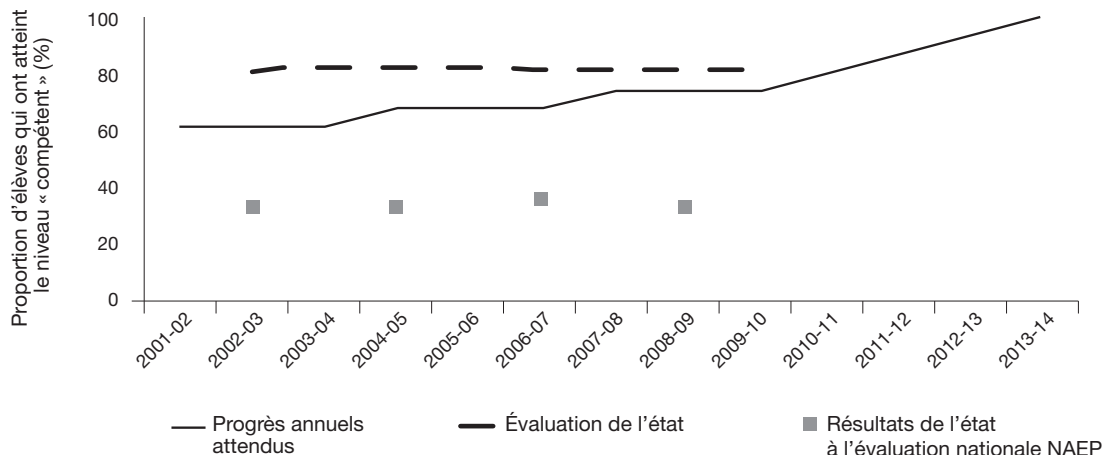
Quelles que soient les réussites de la loi NCLB, sa mort est imminente car l'objectif de voir 100 % des élèves atteindre le niveau « compétent » d'ici 2014 est irréaliste pour deux raisons. Tout d'abord, seule une partie de la performance des élèves peut relever d'un effet-enseignant. Certes l'école a un impact sur la réussite des élèves mais la situation familiale, le quartier de résidence et toute autre expérience vécue en dehors de l'école (Rothstein, 2004) ont également leur importance. Par ailleurs, si les résultats des élèves aux tests ont augmenté depuis la mise en place de la loi NCLB, cette hausse n'est pas suffisante pour soutenir le rythme exigé par cette même loi. J'ai déjà eu l'occasion (Gamoran, 2007b, p. 86) de dire qu'« aucun établissement n'a jamais réalisé les progrès nécessaires que *n'importe quel* établissement devrait

réaliser pour répondre aux exigences de la loi NCLB ». En 2010-2011, environ la moitié des établissements a échoué à obtenir la progression annuelle attendue (Usher, 2011). Cette proportion variait fortement d'un état à un autre : seuls 11 % des établissements du Wisconsin étaient en deçà des attentes contre 89 % en Floride. Ces écarts s'expliquent en partie par les performances des élèves mais surtout par des niveaux de difficulté des évaluations très différents selon les états et par les taux de croissance du pourcentage d'élèves « compétents » prescrits pour qu'un établissement ou un *district* puisse être compté parmi ceux qui satisfont aux progrès attendus (AYP). Par exemple, le Wisconsin n'a guère fait progresser les résultats des élèves aux tests depuis 2002-2003 ; pourtant, peu d'établissements sont considérés comme ayant échoué à obtenir les progrès attendus car l'objectif fixé était relativement facile à atteindre et n'a progressé que lentement.

Néanmoins, même dans des états comme le Wisconsin, presque tous les établissements vont bientôt rejoindre les rangs des recalés pour la progression annuelle attendue (AYP). La figure 1 montre la part d'élèves qui, entre les années scolaires 2001-2002 et 2009-2010, parvient au niveau « compétent » en lecture au *grade 4* (équivalent du CM1) et le pourcentage requis pour tenir le rythme de progression annuelle attendu⁷. Environ 80 % des élèves de 10-11 ans ont réussi l'évaluation en lecture en 2002-2003, chiffre qui n'a guère bougé ces sept dernières années. Pourtant, la quasi-totalité des établissements a atteint le niveau requis en termes de progression annuelle parce que l'objectif fixé était assez bas et a été relevé de façon suffisamment progressive pour s'adapter à cette courbe régulière. De 2002 à 2010, la progression requise a été de 6,5 points *tous les trois ans*. À partir de 2010, la progression attendue est de 6,5 points *par an* pour atteindre l'objectif de 100 % en 2014. À la lumière des résultats précédents, cet objectif est intenable.

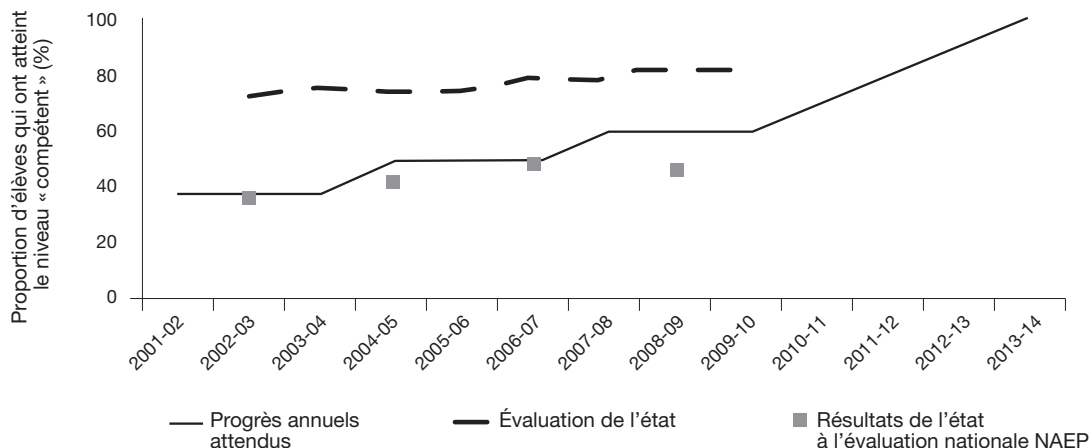
La figure 1 indique aussi les résultats d'un échantillon d'élèves du Wisconsin à l'évaluation NAEP. La proportion d'élèves ayant réussi cette évaluation est restée également stable mais à un niveau bien inférieur à celle des élèves ayant réussi l'évaluation de l'état. Le contraste entre ces résultats révèle que le test du Wisconsin est relativement facile ou que cet état fixe son objectif de réussite à un niveau assez bas. Beaucoup d'autres états sont dans le même cas de figure, et rares y sont les écoles à ne pas réaliser les progrès annuels attendus. Cela étant, même dans des états comme le Wisconsin, tous les établissements

Figure 1. Progrès annuels attendus et taux de réussite au *grade 4* (équivalent du CM1) en lecture dans l'état du Wisconsin



Source : Wisconsin Department of Public Instruction et National Center for Education Statistics.

Figure 2. Progrès annuels attendus et taux de réussite au *grade 4* (équivalent du CM1) en mathématiques dans l'état du Wisconsin



Source : Wisconsin Department of Public Instruction et National Center for Education Statistics.

échoueront à atteindre le rythme de progression annuelle escompté, car même leurs tests ne sont pas assez faciles pour que tous les élèves réussissent.

Le second graphique (voir la figure 2) indique que la proportion d'élèves de 10-11 ans qui réussit le test de mathématiques a augmenté au fil des ans pour passer de 71 % en 2002-2003 à 81 % en 2009-2010.

Néanmoins, il se produira le même phénomène qu'en lecture : la quasi-totalité des établissements échouera pareillement à satisfaire au rythme de progression annuelle attendue en raison des objectifs irréalistes fixés au-delà de 2010.

Non seulement le bilan de la loi NCLB est mitigé mais le système de responsabilisation ne va pas

tarder à s'effondrer puisque l'immense majorité des établissements ne pourra pas tenir le rythme fixé. Un système dans lequel aucun participant ne peut réussir les objectifs fixés ne peut être qu'inutile dans la mesure où le dispositif de récompenses/sanctions en fonction du niveau de réussite n'incite plus ces participants à améliorer leurs résultats.

LE PROGRAMME OBAMA D'AMÉLIORATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

La loi NCLB est la dernière version en date de la loi sur l'enseignement primaire et secondaire (*Elementary and Secondary Education Act*, ESEA ci-dessous) votée pour la première fois en 1965 (voir Standerfer, 2006, pour l'historique). La loi ESEA devait être reconduite en 2007 mais aucune initiative n'a, à ce jour, été prise en ce sens. Les dispositions de la loi NCLB restent donc en vigueur. En outre, la coalition bipartite à l'origine de cette loi a éclaté ; par conséquent, la loi ESEA a peu de chances d'être reconduite dans l'immédiat (Baker, 2007). En attendant, l'administration du président Barack Obama a présenté un projet de réforme (*blueprint for reform*) qui pointe les priorités et la méthode à appliquer en cas de reconduction de la loi ESEA (US Department of education, 2010). Ce document identifie cinq priorités : mieux préparer « les élèves à leurs parcours universitaire et professionnel », recruter les « meilleurs enseignants et dirigeants » dans chaque établissement, garantir « l'équité et l'égalité des chances » pour tous les élèves, mettre en place des outils incitatifs pour relever le niveau d'exigence et favoriser « l'innovation et la formation continue » (US Department of education, 2010, p. 3-6). Même si la loi ESEA n'a pas été reconduite, l'administration a incité les états à aller dans le sens de ces priorités en prenant de nouvelles initiatives. En 2009, le Congrès américain a voté la loi sur l'investissement et la reprise (*American Reinvestment and Recovery Act*, ARRA ci-dessous). Ces mesures d'un montant total de 787 milliards de dollars devaient relancer l'économie américaine. Près de 100 milliards étaient destinés au département américain de l'éducation, lequel soumettait le versement de ces fonds à la mise en place de réformes précises. Ce train de mesures n'est pas sans conséquence sur l'amélioration de la productivité et la réduction des inégalités en éducation.

Priorités de la réforme de l'éducation : vers plus d'efficacité et de responsabilisation

Parmi les stratégies mises en avant dans le projet de réforme et liées aux financements, trois méritent une attention particulière : l'harmonisation des critères d'exigence et des évaluations ; l'évaluation des établissements et des enseignants selon les progrès réalisés par les élèves ; la mise en œuvre de réformes radicales pour inverser les résultats des établissements les plus faibles.

Améliorer et harmoniser les critères de performance et les évaluations

Au titre de la loi NCLB, chaque état déterminait ses propres critères de performance et élaborait ou sélectionnait ses évaluations par rapport à ces critères, d'où de grandes variations d'un état à l'autre (American federation of teachers, 2008). Certaines critiques ont également porté sur l'importance accordée à la lecture et aux mathématiques au détriment d'autres matières ainsi que sur la prévision irréaliste de faire que tous les élèves atteignent les objectifs fixés pour 2013-2014 (Linn, 2003 ; Dorph, Goldstein, Lee *et al.*, 2007 ; Srikantaiah, 2009). À l'opposé, l'administration Obama a encouragé les états à établir des consortiums pour développer des critères de performance et des modes d'évaluation communs. Le département américain de l'éducation soumet ainsi le financement des projets des états à l'adhésion à l'un de ces consortiums. En décembre 2011, 45 états avaient adopté des critères de performance communs en lecture et en mathématiques⁸. De plus, l'administration propose que, d'ici 2015, tous les états adoptent les mêmes critères pour bénéficier des fonds issus des grandes directions fédérales de l'éducation (US Department of education, 2010). À partir de l'harmonisation de ces critères, deux grands consortiums travaillent à élaborer de nouvelles évaluations pour mesurer la réussite des élèves sur la base de ces critères. On peut espérer que tous les états finiront par aligner leurs évaluations sur ces critères communs. Ces évaluations inédites sont censées être plus approfondies et cohérentes que les évaluations actuelles administrées par la majorité des états (Carmichael, Wilson, Porter-Magee *et al.*, 2010 ; Dillon, 2010a). Voilà des changements profonds dans un pays où, historiquement, la gouvernance de l'éducation est la prérogative des états et où le pilotage local est fortement ancré.

L'usage qui est fait des évaluations constitue un autre changement majeur. Alors que la loi NCLB met l'accent sur le niveau de compétences observable à un instant t, l'administration Obama propose de se

concentrer sur les *progrès* réalisés et non plus sur les seuls résultats absolus. Le projet de réforme indique que « les états, les *districts* et établissements scolaires ne se focaliseront plus sur les résultats bruts mais sur les progrès individuels et la progression de l'établissement pour une période donnée [...] pour orienter les efforts des établissements et les aider à définir les bonnes stratégies » (US Department of education, 2010, p. 9-10). En outre, les résultats des élèves doivent servir à mieux les préparer à leur carrière universitaire et professionnelle et non seulement à atteindre un seuil de compétence donnée. La focalisation sur les progrès réalisés implique l'abandon du calendrier prévu par la loi NCLB. Le projet de réforme fixe à 2020 l'échéance à laquelle tous les étudiants devront être bien préparés pour leur carrière universitaire ou professionnelle. Enfin le projet de réforme se fonde sur une logique d'incitation positive, dans laquelle les établissements seraient récompensés pour les progrès réalisés plutôt que sanctionnés en cas de résultats insuffisants aux tests, comme le prévoyait la loi NCLB.

Améliorer les compétences des enseignants

Parmi les résultats de la recherche américaine en éducation, aucun n'est peut-être autant discuté actuellement que celui selon lequel les compétences des enseignants sont très variables et ont un impact majeur sur la réussite des élèves (US Department of education, 2010). Face à ce constat, l'administration Obama a exigé une évaluation plus rigoureuse des enseignants. Parmi les critères de cette évaluation, la réussite des élèves serait un élément important. Alors que la loi NCLB définissait l'« enseignant hautement qualifié » à partir de ses diplômes, la réforme propose d'évaluer les enseignants sur leur capacité à faire progresser les résultats des élèves lors des tests et de les récompenser ou de les sanctionner en conséquence. Actuellement, les tests annuels ne sont administrés qu'en lecture et en mathématiques et seulement pour les élèves de 8-9 ans jusqu'à 13-14 ans. Le spectre des enseignants susceptibles d'être touchés par cette évaluation est donc limité. Néanmoins, cette orientation retient l'attention des états et des *districts* qui mettent en place de nouveaux dispositifs d'évaluation des enseignants (Dillon, 2010b). L'appel d'offres *Race to the top* mettait les états en concurrence pour obtenir une part du financement fédéral de 34,5 milliards de dollars octroyés dans le cadre de la loi sur l'investissement et la reprise (ARRA). La prise en compte des résultats des élèves dans les dispositifs d'évaluation des enseignants était indispensable pour voir sa candidature retenue. Nombre d'états se

sont dès lors pliés à cette exigence même si un petit nombre d'entre eux seulement pouvait remporter cet appel d'offres. Ainsi le Colorado a voté une loi stipulant que l'effet-enseignant sur la réussite des élèves devait intervenir pour moitié dans les critères de titularisation des enseignants (Bowe, 2010). L'administration a également puisé dans les crédits obtenus au titre de la loi ARRA pour alimenter un fonds d'incitation des enseignants qui attribue des ressources aux établissements et aux *districts* pour leur permettre de rétribuer les enseignants qui améliorent effectivement la réussite de leurs élèves. Des états et des *districts* suggèrent de licencier les enseignants qui obtiennent de mauvais résultats à ce genre d'évaluation. Le cas s'est déjà produit à Washington (Turque, 2010). Plus récemment, le *Los Angeles Times* a classé nominativement les enseignants sur une échelle de mesure de leur « valeur ajoutée » en termes de réussite des élèves (Felch, Song & Smith, 2010).

La prise en compte des résultats des élèves dans l'évaluation des enseignants est très controversée. De nombreux et éminents chercheurs en sciences sociales ont pointé le manque de fiabilité de cette mesure et le risque qu'elle conduise à des jugements erronés (voir Braun, Chudowsky & Koenig, 2010 ; Baker, Barton, Darling-Hammond *et al.*, 2010). Les estimations sur l'efficacité des enseignants sont probablement plus faibles dans les cas extrêmes. En d'autres termes, il est plus facile de repérer les enseignants qui ont un impact fort sur la réussite ou l'échec des élèves que de distinguer ceux dont l'efficacité est proche de la moyenne. Enfin, il est plus fiable d'estimer l'efficacité des enseignants lorsque ceux-ci enseignent à un grand nombre d'élèves ou de classes soumis à évaluation ou lorsqu'ils enseignent depuis plusieurs années dans ces classes (Braun, Chudowsky & Koenig, 2010). Alors que dans certains pays, tels que l'Inde (Muralidharan & Sundararaman, 2009) ou Israël (Lavy, 2003), des mesures d'incitation financières destinées aux enseignants ont eu un impact positif sur la réussite des élèves, une telle corrélation est plus aléatoire aux États-Unis puisque les études portent pour la plupart sur des échantillons d'élèves (Figlio & Kenny, 2006). Par ailleurs, une étude expérimentale récente conduite à Nashville dans le Tennessee montre qu'il n'existe aucun gain de réussite parmi les élèves dont les enseignants ont participé à un programme qui accordait des avantages salariaux en cas d'effet-enseignant avéré, par rapport aux élèves dont les enseignants étaient volontaires pour le même projet, mais avaient été assignés de façon aléatoire à un groupe contrôle (Springer, Ballou, Hamilton *et al.*, 2010). De même, une expérimentation menée à New York dans des établis-

sements où des primes étaient versées aux enseignants si leurs élèves atteignaient les objectifs fixés révèle que cette incitation n'a eu aucun impact sur la réussite des élèves (Marsh, Springer, McCaffrey *et al.*, 2011). Les études sur la satisfaction professionnelle des enseignants montrent que la qualité des conditions de travail compte davantage que les incitations salariales (Ingersoll, 2006). Si une meilleure rémunération semble encourager les enseignants à rester dans le métier (Harris & Adams, 2007), il n'est pas prouvé qu'elle ait une influence sur l'amélioration des résultats des élèves, peut-être parce qu'une telle amélioration ne requiert pas seulement des efforts supplémentaires mais l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences (Kelly, 2011). Néanmoins, l'attrait que suscite ce type de mesure, tout comme l'apport des fonds fédéraux, ont incité les responsables politiques et l'opinion publique à aller dans ce sens.

Inverser les résultats des établissements les plus faibles

La réorganisation des établissements défaillants figurait parmi les priorités de la loi NCLB, mais le projet de réforme de l'administration Obama et les dispositifs nouvellement mis en place par le gouvernement fédéral ont réduit les possibilités offertes. Au titre de la loi NCLB, les *districts* avaient le choix entre cinq options de « restructuration » : remplacement du personnel de l'établissement ; prise en charge de l'établissement par l'état ; contractualisation avec une agence extérieure pour faire fonctionner l'école ; transformation en *charter school*, c'est-à-dire en école financée par des fonds publics mais administrée par un groupe public ou privé plutôt que par le *district*, et pouvant s'émanciper pour une large part de la réglementation en vigueur dans celui-ci ; ou toute autre restructuration d'envergure. Dans les faits, les districts ont choisi l'option « autre » dans 90 % des cas. Par conséquent, un grand nombre d'initiatives a été entrepris sans certitude sur leur impact (Scott & Kober, 2010). En réponse à cette profusion, les appels d'offres et les projets de réforme de l'administration Obama visent à réduire les choix possibles à quatre options : remplacement du chef d'établissement et mise en œuvre d'un nouveau projet pédagogique, d'un dispositif de soutien scolaire hors la classe et de nouvelles modalités de « gouvernance » ; remplacement du chef d'établissement et d'au moins la moitié du personnel, mise en œuvre d'un nouveau projet pédagogique, d'un dispositif de soutien scolaire et de nouvelles modalités de « gouvernance » ; réouverture de l'établissement sous le statut de *charter school* ; ou fermeture de l'établissement et transfert des élèves vers des établissements plus

performants. Les écoles n'auront d'autre choix que d'accepter une de ces réformes si elles figurent durablement parmi les 5 % les moins performantes de leur état.

À la recherche de dérogations à la loi NCLB

Malgré le projet de réforme de l'administration Obama, le Congrès américain ne s'est pas encore saisi de l'appel à la révision et au renouvellement de la loi ESEA. Par conséquent, l'administration doit tant bien que mal faire appliquer une loi qui n'aura bientôt plus aucun sens. Afin d'éviter tout blocage, l'administration propose au titre de ses prérogatives de permettre aux états qui mettent en œuvre de nouveaux systèmes d'*accountability* de pouvoir déroger à certaines dispositions majeures de la loi NCLB (Riddle, 2011a). Pour obtenir une dérogation, un état doit proposer un dispositif d'*accountability* qui lui est propre et qui concilie à la fois l'esprit de la loi NCLB et les projets de réforme de l'administration actuelle. L'état devra notamment se doter de critères de performance en matière de préparation des élèves à leur carrière universitaire et professionnelle, évaluer l'efficacité des enseignants et des chefs d'établissement sur la base d'indicateurs incluant les résultats des élèves et se focaliser sur les établissements les moins performants. En retour, les états, les *districts* et les établissements scolaires seront dispensés de l'obligation de parvenir à 100 % de réussite pour leurs élèves d'ici 2014.

En novembre 2011, onze états avaient soumis une demande de dérogation au département américain de l'éducation. Vingt-huit états supplémentaires ont annoncé leur volonté d'en faire autant en février 2012. Les candidatures soumises jusqu'à présent proposent des changements majeurs dans la façon de mesurer la performance des établissements, notamment à travers un indicateur des progrès réalisés par les élèves et non seulement de leurs résultats au regard des critères de performance fixés (Riddle, 2011b). Les états suggèrent de se servir d'un ensemble de critères communs comme outil d'évaluation de la préparation des élèves à leur future carrière ; d'ailleurs la plupart d'entre eux font partie de l'un des deux consortiums (voire des deux) qui travaillent à élaborer des tests pour évaluer la performance des élèves par rapport à ces critères communs. Comme il est requis pour pouvoir bénéficier d'une dérogation, les états se proposent d'inclure les résultats des élèves dans leur dispositif d'évaluation des enseignants et des chefs d'établissement et d'intervenir auprès des établissements les plus en difficulté. L'administration a ainsi réussi à faire avancer son

programme de responsabilisation malgré l'inertie du Congrès. Riddle (2011a) note qu'il est difficile d'évaluer l'impact de ces dérogations sur le Congrès américain : d'un côté, le Congrès pourrait être poussé à réaffirmer ses prérogatives en matière de politique éducative fédérale ; de l'autre, les états étant dispensés d'appliquer des dispositions de la loi NCLB jugées de plus en plus irréalistes, le Congrès pourrait être plus libre de reconduire la loi ESEA. En tout cas, il est peu probable que le Congrès légifèrera à court terme parce que la coalition bipartite qui avait permis l'adoption de la loi NCLB n'est plus d'actualité et parce que l'attention est tournée vers l'élection présidentielle de 2012. Au-delà, le maintien du dispositif actuel dépendra des résultats de l'élection. Toujours est-il que, les récentes administrations républicaine et démocrate ayant œuvré en faveur d'un renforcement de la politique de standards et d'*accountability*, cette évolution a toutes les chances de se poursuivre.

Effets sur la lutte contre les inégalités

En quoi ces changements auront-ils un effet sur la lutte contre les inégalités ? Il ne fait aucun doute que la réduction des inégalités est un objectif affiché du gouvernement fédéral. La mise au jour de ces inégalités est une grande réussite de la loi NCLB et l'administration Obama s'est appuyée sur cette avancée pour tenter de réduire les écarts de réussite qui ont été identifiés. Néanmoins, les nouvelles politiques mises en œuvre n'ont pour la plupart fait l'objet d'aucune évaluation et il faudra plusieurs années avant de connaître leur impact réel. L'harmonisation des critères de performance et des évaluations entraînera probablement la réduction des disparités actuelles entre états qui, pour l'instant, ne sont guère visibles car chaque état définit ses propres critères et élabore ses propres tests. Seule l'évaluation nationale NAEP permet de révéler ces inégalités, mais comme cette évaluation porte sur un échantillon et non sur l'ensemble des élèves, elle ne peut être d'aucune utilité en termes de responsabilisation des écoles et des enseignants. L'harmonisation des standards réduira fortement leur disparité actuelle entre états en mathématiques et en lecture et mettra la pression sur les états dans lesquels les résultats sont les plus faibles, pour les amener au moins au niveau de performance de leurs voisins. La réduction des inégalités passe également par la mise en place d'évaluations plus cohérentes et plus approfondies. Si elles permettent aux élèves de montrer toute l'étendue de leurs compétences autrement qu'à travers leurs réponses à des questions à choix multiples (Dillon, 2010b), alors elles

seront profitables à tous, mais surtout aux plus faibles. Auparavant, les enseignants donnaient souvent des exercices faciles, mécaniques et répétitifs aux élèves en difficulté pour les aider à réussir ce genre d'épreuve (McNeil, 2000) : des évaluations plus approfondies auraient alors pour effet de modifier les pratiques des enseignants à l'attention de cette catégorie d'élèves.

Une autre source de progrès considérable serait d'arrêter de se focaliser sur les résultats à un instant t pour insister sur la progression des élèves. Alors que la mesure de l'efficacité d'un établissement dans le cadre de la loi NCLB était sujette à caution (les établissements avec un grand nombre d'élèves ayant atteint le seuil de compétence sont bien classés même si les progrès réalisés y sont faibles, tandis que ceux dans lesquels les élèves sont peu nombreux à avoir atteint ce seuil sont mal classés, même si la progression des élèves y est supérieure), la prise en compte de la valeur ajoutée dans l'évaluation de cette efficacité serait bien plus pertinente. Dans le cadre actuel de la loi, il existe un risque de restructuration ou de fermeture des établissements qui aident les élèves les plus en difficulté, alors qu'un dispositif qui tiendrait compte de la progression des élèves serait nettement moins sujet à ce type d'erreur. La priorité donnée au critère de progression des élèves permettrait en outre de garantir que les élèves ne pouvant atteindre le seuil de compétence requis soient effectivement pris en compte dans le classement et l'évaluation des établissements alors que, au titre de la loi NCLB, les enseignants ont tout intérêt à se focaliser sur les élèves dont les résultats sont juste en dessous de l'objectif. D'ailleurs des études montrent que davantage de moyens sont consacrés à ces élèves qu'aux autres (Booher-Jennings, 2005). La prise en compte de la progression aurait le mérite d'identifier les progrès de tous les élèves et pas seulement de ceux qui franchissent un seuil prédéterminé. Cette mesure aurait un effet positif sur la réduction des inégalités si elle conduisait à attribuer des moyens supplémentaires aux élèves les plus faibles, dont les progrès seraient alors comptabilisés dans la mesure de la performance de l'établissement.

Une évaluation plus rigoureuse des enseignants, dont un des critères serait la prise en compte des résultats des élèves, pourrait également contribuer à la réduction des inégalités s'il en est fait bon usage. Malgré la difficulté à obtenir des évaluations précises et stables de l'efficacité des enseignants, les analyses de l'effet-enseignant en termes de valeur ajoutée permettraient de repérer les enseignants dont les élèves obtiennent, de manière avérée et fiable, des

résultats particulièrement mauvais. Même les propositions les plus radicales ne fondent pas l'évaluation des enseignants sur la seule prise en compte des résultats des élèves aux tests : certains recommandent plus prudemment d'avoir recours à un ensemble d'indicateurs pour juger leur performance. Un système efficace d'évaluation des enseignants pourrait néanmoins grandement améliorer la lutte contre les inégalités puisque les enseignants les moins bien formés sont ceux qui se retrouvent le plus souvent face aux élèves les plus défavorisés (Desimone, Smith & Frisvold, 2007).

Les réformes visant à renverser la tendance au sein des établissements dont les élèves ont les résultats les plus médiocres sont celles qui pourraient contribuer le plus à la réduction des écarts de réussite. Ce sont aussi celles qui restent les plus difficiles à réaliser. Aucune des quatre méthodes actuellement appliquées n'a obtenu des résultats probants. Les résultats de la recherche sur les *charter schools* sont mitigés (Zimmer, Gill, Booker *et al.*, 2009 ; Gleason, Clark, Tuttle *et al.*, 2010) et le bilan des restructurations n'atteste pas la supériorité réelle de tel ou tel modèle (Herman, Dawson, Dee *et al.*, 2008). Mais il existe bel et bien des établissements (Dobbie & Fryer, 2009 ; Tuttle, Teh, Nichols-Barrer *et al.*, 2010) qui ont fait des progrès spectaculaires et, bien que ces changements n'aient pas eu l'ampleur ni la rapidité qu'envisageaient les promoteurs de la loi NCLB, ils n'en demeurent pas moins importants et pourraient permettre un bond en avant s'ils étaient appliqués à grande échelle. Potentiellement, les réformes entreprises par l'administration actuelle vont dans le sens d'une réduction supplémentaire des inégalités en éducation, mais le succès n'est pas nécessairement garanti.

CONCLUSION

La dernière décennie a été marquée par des changements considérables de politique éducative à l'initiative du gouvernement fédéral américain. D'un système faiblement structuré tout au long du xx^e siècle, les États-Unis sont passés à un système plus fortement régulé où le pouvoir national a davantage de marge de

manœuvre et les états davantage de pouvoir au détriment du pouvoir local, devenu bien moins autonome. L'objectif de réduction des inégalités en éducation a donné un nouvel élan à ces initiatives mais, si des progrès sont tangibles, ils restent modestes et lents. Par conséquent, à l'initiative du président Obama, l'administration fédérale a mis en place un nouveau train de mesures qui augmente la responsabilisation des *districts* et des établissements scolaires et surtout celle des enseignants. Ces nouvelles mesures, dont les plus importantes sont l'harmonisation des évaluations et des critères de performance, la mise en œuvre de nouveaux outils d'évaluation des enseignants et de calcul des progrès faits par les élèves, ainsi que de nouvelles stratégies pour améliorer les résultats des établissements les plus en difficulté, contribueront-elles à réduire les écarts de réussite entre élèves ? La réponse dépend largement de la qualité de leur mise en œuvre. Or les modalités d'application des mesures visant l'amélioration de l'éducation ont été le grand point faible de la loi NCLB (Gamoran, 2007a). Même les dispositions les plus prometteuses, comme l'amélioration des compétences des enseignants et le tutorat gratuit pour les élèves les plus en difficulté, ont été entreprises avec tant d'incohérence et à un si faible niveau qu'elles n'ont pu remplir leurs promesses. Si les nouvelles méthodes de responsabilisation, les mesures incitatives et l'accompagnement des élèves sont mis en place avec la même incohérence et le même manque de coordination, les progrès que l'on peut en attendre ne seront pas supérieurs à ceux du passé. En revanche, si ces mesures sont appliquées de façon intelligente et si l'on tire les leçons des réussites comme des échecs en prenant appui sur la recherche, alors la lutte contre les inégalités pourra être effectivement entreprise, bien qu'à un rythme insuffisant pour donner raison à ceux qui estiment que les écarts de réussite peuvent être éliminés en une dizaine d'années, mais de façon suffisamment probante pour améliorer sensiblement la vie des jeunes défavorisés.

Adam Gamoran
gamoran@ssc.wisc.edu
Université de Wisconsin-Madison (États-Unis), Wisconsin
Center for Education Research
Traduit de l'américain par Thierry Bessy

NOTES

- 1 *Accountability* est difficilement traduisible en français. Cette notion indique l'idée que chacun doit être responsable de ses actes, en rendre compte et en expliquer ou justifier les effets devant les autorités compétentes. Selon les contextes, nous choisissons parfois de le traduire en français, et parfois d'utiliser le terme original (N.D.T.).
- 2 Le terme « *district* scolaire » indique les services locaux chargés de l'éducation (N.D.T.).
- 3 Les états pouvaient choisir de renoncer aux financements fédéraux pour éviter d'avoir à rendre des comptes, mais aucun ne l'a fait, alors même qu'à peine 10 % des financements des écoles aux États-Unis proviennent du gouvernement fédéral.
- 4 L'obligation pour une école ou un *district* de rendre compte de ses résultats pour tel ou tel sous-groupe démographique dépend du nombre d'élèves appartenant à ce sous-groupe présent dans l'école ou le *district*.
- 5 Bien que l'évaluation NAEP soit également administrée à 17-18 ans au *grade 12* (équivalent de la terminale), les résultats de cette classe d'âge ne sont pas représentatifs des résultats aux évaluations antérieures, en raison d'un fort pourcentage d'abandon scolaire qui explique que seuls les élèves encore scolarisés passent ce test.
- 6 Le test NAEP a changé de format en 2009 et rend l'analyse des résultats plus compliquée. Il s'agissait, lors de l'élaboration des tests, de mieux prendre en compte les élèves à besoins spécifiques et ceux dont l'anglais n'est pas la langue maternelle. La comparaison entre le nouveau et l'ancien format montre que la moyenne des résultats des plus performants ne change guère. En revanche, le nouveau format entraîne une moyenne inférieure par rapport au format antérieur pour les élèves les moins performants, dont ceux issus des minorités (Rampey, Dion & Donahue, 2009).
- 7 Les figures 1 et 2 portent sur les résultats des élèves de *grade 4* car seuls les élèves de *grade 4* et *grade 8* du Wisconsin ont été testés depuis 2002. L'évaluation dans les autres classes n'a débuté qu'en 2006. La progression annuelle (AYP) est calculée école par école et non pour tout l'état comme décrit dans les figures 1 et 2, mais la même tendance est la même dans les deux cas.
- 8 Les dates d'adoption de ces critères par les états sont disponibles en ligne : www.corestandards.org/in-the-states (consulté le 25 février 2012).

BIBLIOGRAPHIE

- AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS (2008). *Sizing up state standards, 2008*. Washington : American Federation of Teachers. En ligne : <http://www.aft.org/pdfs/teachers/sizingupstandards0308.pdf> (consulté le 25 février 2012).
- BAKER E., BARTON P., DARLING-HAMMOND L. et al. (2010). *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers*. Washington : Economic Policy Institute. En ligne : http://epi.3cdn.net/724cd9a1eb91c40ff0_hwm6iij90.pdf (consulté le 25 février 2012).
- BAKER P. (2007). « An unlikely partnership left behind ». *Washington Post*, 5 novembre. En ligne : <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/11/04/AR2007110401450.html> (consulté le 25 février 2012).
- BIDWELL C. (1965). « The school as a formal organization ». In J. March (dir.), *Handbook of organizations*. New York : Rand McNally, p. 972-1032.
- BOOHER-JENNINGS J. (2005). « Below the bubble: "Educational triage" and the Texas accountability system ». *American Educational Research Journal*, vol. 42, n° 2, p. 231-268.
- BOWE A. (2010). « Teacher-tenure bill credited with education reform ». *Colorado Statesman*, 20 mai. En ligne : <http://www.coloradostatesman.com/content/991827-teacher-tenure-bill-credited-with-education-reform> (consulté le 25 février 2012).
- BRAUN H., CHUDOWSKY N. & KOENIG J. (2010). *Getting value out of value-added: Report of a workshop. Committee on value-added methodology for instructional improvement, program evaluation, and accountability*. Washington : National Academies Press.
- CARMICHAEL S., WILSON W., PORTER-MAGEE K. & MARTINO G. (2010). *The state of state standards—and the Common Core—in 2010*. Washington : Fordham Institute.
- DEE T. & JACOB B. (2007). « Do high school exit exams influence educational attainment or labor market performance? » In A. Gamoran (dir.), *Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for No Child Left Behind*. Washington : Brookings Institution, p. 154-197.
- DEE T. & JACOB B. (2011). « The impact of No Child Left Behind on student achievement ». *Journal of Policy Analysis & Management*, vol. 30, n° 3, p. 418-446.
- DESIMONE L., SMITH T. & FRISVOLD D. (2007). « Has NCLB improved teacher and teaching quality for disadvantaged students? » In A. Gamoran (dir.), *Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for No Child Left Behind*. Washington : Brookings Institution, p. 89-119.
- DIAMOND J. (2007). « Where the rubber meets the road: Rethinking the connection between high-stakes testing policy and classroom instruction ». *Sociology of Education*, vol. 80, n° 4, p. 285-313.
- DIETZ S. & ROY M. (2010). *How many schools have not made adequate yearly progress under the No Child Left Behind Act?* [Mise à jour d'août 2010]. Washington : Center on Education Policy. En ligne : <http://www.cep-dc.org/displayDocument.cfm?DocumentID=216> (consulté le 25 février 2012).
- DILLON S. (2010a). « U.S. asks educators to reinvent student tests, and how they are given ». *New York Times*, 2 septembre, p. A11. En ligne : <http://www.nytimes.com/2010/09/03/education/03testing.html> (consulté le 25 février 2012).
- DILLON S. (2010b). « Formula to grade teachers' skill gains acceptance, and critics ». *New York Times*, 31 août, p. A1. En ligne : <http://www.nytimes.com/2010/09/01/education/01teacher.html?pagewanted=all> (consulté le 25 février 2012).
- DOBBIE W. & FRYER R. (2009). *Are high-quality schools enough to close the achievement gap? Evidence from*

- a social experiment in Harlem. Document de travail n° 15473. Cambridge : National Bureau of Economic Research.
- DORPH R., GOLDSTEIN D., LEE S. *et al.* (2007). *The status of science education in the bay area: Research brief*. Berkeley : Université de Californie, Lawrence Hall of Science. En ligne : http://www.lawrencehallofscience.org/rea/bayareastudy/pdf/final_to_print_research_brief.pdf (consulté le 25 février 2012).
- ÉTATS-UNIS: AMERICAN RECOVERY AND REINVESTMENT ACT of 2009, Pub. L. n° 111-5, 123 Stat. 115 (2009). En ligne : http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=111_cong_bills&docid=f:h1enr.txt.pdf (consulté le 25 février 2012).
- ÉTATS-UNIS : NO CHILD LEFT BEHIND ACT of 2001, Pub. L. n° 107-110, 115 Stat. 1425 (2002). En ligne : <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf> (consulté le 25 février 2012).
- FARKAS G. & DURHAM R. (2007). « The role of tutoring in standards-based reform ». In A. Gamoran (dir.), *Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for No Child Left Behind*. Washington : Brookings Institution, p. 201-228.
- FELCH J., SONG J. & SMITH D. (2010). « Who's teaching L.A.'s kids? » *Los Angeles Times*, 14 août. En ligne : <http://www.latimes.com/news/local/la-me-teachers-value-20100815,0,2695044.story> (consulté le 25 février 2012).
- FENG L., FIGLIO D. & SASS T. (2010). *School accountability and teacher mobility*. Document de travail n° 16070. Cambridge : National Bureau of Economic Research.
- FIGLIO D. & KENNY L. (2006). *Individual teacher incentives and student performance*. Document de travail n° 12627. Cambridge : National Bureau of Economic Research.
- GAMORAN A. (2000). « High standards: A strategy for equalizing opportunities for learning? » In R. Kahlenberg (dir.), *A notion at risk : Preserving public education as an engine for social mobility*. New York : The Century Foundation, p. 93-126.
- GAMORAN A. (2001). « American schooling and educational inequality: A forecast for the 21st century ». *Sociology of Education*, vol. 74, numéro spécial, p. 135-153.
- GAMORAN A. (2007a). *Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for No Child Left Behind*. Washington : Brookings Institution.
- GAMORAN A. (2007b). « School accountability, American style: Dilemmas of high-stakes testing ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 1, p. 79-94.
- GLEASON P., CLARK M., TUTTLE C. & DWOYER E. (2010). *The evaluation of charter school impacts: Final report*. Document de travail n° 2010-4029. Washington : US Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- HAMILTON L., STECHER B., MARSH J. *et al.* (2007). *Standards-based accountability under No Child Left Behind: Experiences of teachers and administrators in three states*. Santa Monica : RAND.
- HANUSHEK E. & RAYMOND M. (2005). « Does school accountability lead to improved student performance? » *Journal of Policy Analysis & Management*, vol. 24, n° 2, p. 297-327.
- HARRIS D. & ADAMS S. (2007). « Understanding the level and causes of teacher turnover: A comparison with other professions ». *Economics of Education Review*, vol. 26, n° 3, p. 325-337.
- HAUSER R., FREDERICK C. & ANDREW M. (2007). « Grade retention in the age of standards-based reform ». In A. Gamoran (dir.), *Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for No Child Left Behind*. Washington : Brookings Institution, p. 120-153.
- HERMAN R., DAWSON P., DEE T. *et al.* (2008). *Turning around chronically low-performing schools: A practice guide*. Document de travail n° 2008-4020. Washington : US Department of Education. En ligne : <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide.aspx?sid=7> (consulté le 25 février 2012).
- HOFF D. & MANZO K. (2007). « Bush claims about NCLB questioned ». *Education Week*, 9 mars, p. 1 et 26-27.
- INGERSOLL R. (2006). *Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools*. Cambridge : Harvard University Press.
- KELLY S. (2011). *Assessing teacher quality: Understanding teacher effects on instruction and achievement*. New York : Teachers College Press.
- LAVY V. (2003). *Paying for performance: The effect of teachers' financial incentives on students' scholastic outcomes*. Document de travail n° 22. Durham : Bureau for Research in Economic Analysis of Development. En ligne : <http://ipl.econ.duke.edu/bread/papers/working/022.pdf> (consulté le 25 février 2012).
- LEE J. (2006). *Tracking achievement gaps and assessing the impact of NCLB on the gaps: An in-depth look into national and state reading and math outcomes trends*. Cambridge : The Civil Rights Project. En ligne : <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/integration-and-diversity/tracking-achievement-gaps-and-assessing-the-impact-of-nclb-on-the-gaps/lee-tracking-achievement-gaps-2006.pdf> (consulté le 25 février 2012).
- LINN R. (2003). « Accountability: Responsibility and reasonable expectations ». *Educational Researcher*, vol. 32, n° 7, p. 3-13.
- LOVELESS T. (2007). « The peculiar politics of No Child Left Behind ». In A. Gamoran (dir.), *Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for No Child Left Behind*. Washington : Brookings Institution, p. 253-285.
- MANZO K. (2006). « Study questions NCLB law's links to achievement gains ». *Education Week*, 21 juin, p. 11.
- MARSH J., SPRINGER M., McCAFFREY D. *et al.* (2011). *A big apple for educators: New York City's experiment with schoolwide performance bonuses: Final evaluation report*. Santa Monica : RAND. En ligne : <http://www.rand.org/pubs/monographs/MG1114.html> (consulté le 25 février 2012).
- MCNEIL L. (2000). *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. New York : RoutledgeFalmer.
- MURALIDHARAN K. & SUNDARARAMAN V. (2009). *Teacher performance pay: Experimental evidence from*

- India. Document de travail n° 15323. Cambridge : National Bureau of Economic Research.
- PHILLIPS M. & FLASHMAN J. (2007). « How did the statewide assessment and accountability policies of the 1990s affect instructional quality in low-income elementary schools? » In A. Gamoran (dir.), *Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for No Child Left Behind*. Washington : Brookings Institution, p. 45-88.
- PORTER A. (2007). « NCLB lessons learned: Implications for reauthorization ». In A. Gamoran (dir.), *Standards-based reform and the poverty gap: Lessons for No Child Left Behind*. Washington : Brookings Institution, p. 286-324.
- RAMPEY B., DION G. & DONAHUE P. (2009). *NAEP 2008 trends in academic progress*. Document de travail n° 2009-479. Washington : US Department of Education, National Center of Education Statistics.
- RIDDLE W. (2011a). *Frequently asked questions regarding the Secretary of Education's plan to waive major ESEA requirements*. Washington : Center on Education Policy. En ligne : <http://www.cep-dc.org/displayDocument.cfm?DocumentID=372> (consulté le 25 février 2012).
- RIDDLE W. (2011b). *Major accountability themes of approved state applications for NCLB waivers*. Washington : Center on Education Policy. En ligne : <http://www.cep-dc.org/displayDocument.cfm?DocumentID=387> (consulté le 25 février 2012).
- ROTHSTEIN R. (2004). *Class and schools: Using social, economic, and educational reform to close the Black-White achievement gap*. New York : Teachers College Press.
- SADOVNIK A., O'DAY J., BOHRNSTEDT G. & BORMAN K. (2007). *No Child Left Behind and the reduction of the achievement gap: Sociological perspectives on federal educational policy*. Londres : Routledge.
- SCOTT C. & KOBER N. (2010). *Improving low-performing schools: Lessons from five years of studying school restructuring under No Child Left Behind*. Washington : Center on Education Policy. En ligne : <http://www.cep-dc.org/displayDocument.cfm?DocumentID=297> (consulté le 25 février 2012).
- SPRINGER M., BALLOU D., HAMILTON L. et al. (2010). *Teacher pay for performance: Experimental evidence from the project on incentives in teaching*. Nashville : Vanderbilt University, National Center on Performance Incentives.
- SRIKANTIAH D. (2009). *How state and federal accountability policies have influenced curriculum and instruction in three states: Common findings from Rhode Island, Illinois, and Washington*. Washington : Center on Education Policy. En ligne : <http://www.cep-dc.org/displayDocument.cfm?DocumentID=217> (consulté le 25 février 2012).
- STANDERFER L. (2006). « Before NCLB: The history of ESEA ». *Principal Leadership*, vol. 6, n° 8, p. 26-27.
- STECHER B., EPSTEIN S., HAMILTON L. et al. (2008). *Pain and gain: Implementing No Child Left Behind in three states, 2004-2006*. Santa Monica : RAND.
- TURQUE B. (2010). « Rhee dismisses 241 D.C. teachers; union vows to contest firings ». *Washington Post*, 24 juillet.
- TUTTLE C., TEH B., NICHOLS-BARRER I., GILL B. & GLEASON P. (2010). *Student characteristics and achievement in 22 KIPP middle schools*. Washington : Mathematica Policy Research.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (2010). *A blueprint for reform: The reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act*. Washington : US Department of Education.
- USHER A. (2011). *AYP results for 2010-11*. Washington : Center on Education Policy. En ligne : <http://www.cep-dc.org/displayDocument.cfm?DocumentID=386> (consulté le 25 février 2012).
- VIADERO D. (2009). « IES to evaluate programs launched under stimulus ». *Education Week*, 2 décembre, p. 11.
- WEICK K. (1976). « Educational organizations as loosely coupled systems ». *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, n° 1, p. 1-19.
- ZIMMER R., GILL B., RAZQUIN P., BOOKER K. & LOCKWOOD J. (2007). *State and local implementation of the No Child Left Behind Act. Vol. 1 : Title I School choice, supplemental educational services, and student achievement*. Washington : US Department of Education. En ligne : www.ed.gov/rschstat/eval/choice/implementation/achievementanalysis.pdf (consulté le 25 février 2012).
- ZIMMER R., GILL B., BOOKER K. et al. (2009). *Charter schools in eight states: Effects on achievement, attainment, integration, and competition*. Santa Monica : RAND.