

D OSSIÉ

De la formation à l'emploi : des politiques à l'épreuve de la qualité

Introduction

ROMUALD NORMAND

Unité Mixte de Recherche Éducation & Politiques

19 Allée de Fontenay

BP 17424

69347 LYON cedex 07

La qualité de l'éducation et de la formation est devenue un mot d'ordre international. Elle constitue l'un des objectifs défendus par l'UNESCO dans son rapport 2005 qui vise à développer l'excellence pour tous en accroissant la performance des systèmes éducatifs et les compétences de base de la population mondiale (UNESCO 2005). Elle demeure une référence incontournable pour l'OCDE ou la Banque mondiale. Cette conception de la qualité mise en avant par les grandes organisations internationales, au-delà de la multiplicité des modèles et des principes de justice qu'elle mobilise, tend progressivement à définir un cadre commun pour les pays du Nord et ceux du Sud. En Europe, alors qu'ont été définis des objectifs stratégiques et une méthode ouverte de coordination pour les systèmes éducatifs, la qualité est revendiquée comme un vecteur important de la coordination des politiques d'éducation et de formation.

Comment analyser ces transformations tout en se démarquant des rhétoriques, le plus souvent redondantes, qu'il est possible de repérer dans les rapports officiels ou les synthèses de travaux d'experts ? Comment rendre compte de la

complexité de ce qui semble correspondre à une convergence internationale des politiques d'éducation, de formation et d'emploi sans pour autant nier la spécificité des États et des territoires témoignant de la diversité des systèmes et des modèles éducatifs ? Quels sont concrètement les déplacements qui s'opèrent au nom de la qualité et quelles sont leurs incidences en termes de politiques sectorielles dans l'emploi, la formation professionnelle, l'enseignement supérieur, la recherche ? Quel est le degré de pénétration de la logique de marché dans ces politiques publiques jusqu'ici étroitement dépendantes de l'action prédominante de l'État ?

Répondre à ces questions exigeait la coopération d'économistes et de sociologues capables de croiser leurs regards sur des domaines où s'articulent étroitement la production de normes ou de référentiels, le développement de la concurrence ou de la compétition marchande, l'action collective de différents groupes et institutions, la mise en œuvre de procédures d'évaluation des acteurs et des systèmes, l'émergence de nouvelles formes de régulation de l'action publique. C'est pourquoi ce dossier privilégie une approche où chaque auteur, partant de sa discipline et de son domaine de recherche, contribue à une réflexion distanciée sur la manière dont, à différentes échelles, la qualité opère une reconfiguration des politiques d'éducation, de formation et d'emploi. Sans chercher à réduire l'éventail des contributions, il est néanmoins possible de dégager trois problématiques transversales qui rendent compte, à des degrés divers, des changements en cours.

En premier lieu, la normalisation des systèmes d'éducation et de formation par la qualité relève d'une logique de procéduralisation où des acteurs à l'échelon international (États, collectivités locales, groupes d'intérêt, experts, chercheurs, etc.) participent à différents processus d'intéressement, partagent des informations, élaborent des compromis, pour adopter des normes présentant un fort degré d'irréversibilité. Si cette normalisation diffère d'une réglementation ou d'une législation, en ce sens qu'elle ne s'impose directement ni aux États ni aux acteurs nationaux, elle donne lieu à un travail de délégation politique par la publication de documents officiels ou de référentiels contribuant à la définition d'un nouveau cadre de régulation.

En second lieu, cette forme de gouvernement tire sa force de la conception de nouveaux instruments de coordination et d'évaluation des politiques d'éducation et de formation qui échappent à l'emprise des États mais qui, en même temps, les incitent à la convergence de leurs actions. Indicateurs, standards internationaux, comparaisons internationales de résultats, ces outils de mesure de la performance au nom de la qualité ou de l'efficacité, de l'équité ou de l'efficience, interpellent l'État dans ses fonctions traditionnelles (Vinokur 2005). Émerge ainsi une obligation de résultats (accountability) d'origine anglo-saxonne où des repères d'évaluation comparative (benchmarking) et de "bonnes pratiques" transforment durablement les conceptions du pilotage des systèmes d'éducation et de formation. Cette recherche de la performance correspond aussi à une extension

du calcul économique où l'éducation est d'abord considérée comme un investissement en capital humain.

Enfin, le questionnement porte sur la nature et les caractéristiques d'une nouvelle architecture de la qualité des systèmes éducatifs au niveau européen. La stratégie adoptée à Lisbonne, en ambitionnant de faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, a jeté les bases d'une convergence progressive des politiques d'éducation et de formation qui, même si elle rencontre des problèmes de coordination et d'équilibre entre différents objectifs, circonscrit une approche globale par la qualité et l'échange de bonnes pratiques entre pays membres. La Méthode Ouverte de Coordination (MOC) peut être considérée comme un méta-instrument qui constitue une tentative d'harmonisation et d'intégration des politiques européennes en matière d'éducation, de formation, de recherche, d'emploi, d'inclusion ou de protection sociale. Toutefois, ce processus donne également une place aux Régions et aux territoires en reconnaissant ainsi l'importance des procédures décentralisées dans la mise en œuvre d'une gouvernance européenne.

Procédures et convergences par la qualité : vers une nouvelle instrumentation de l'action publique ?

La qualité est soutenue par des indicateurs et des instruments d'évaluation qui accompagnent l'entrée des politiques publiques dans la société ou l'économie de la connaissance. Construction de l'agenda et de la décision politique au niveau européen, fixation et orientation des objectifs, programmation des actions et prospective, la qualité institue de nouvelles formes de régulation qui visent la transformation des systèmes dans l'éducation, la formation et l'emploi.

On peut encore parler d'"instrumentation de l'action publique", pour caractériser l'ensemble des problèmes posés par le choix et l'usage de ces outils qui permettent de matérialiser et d'opérationnaliser des processus de coordination à différentes échelles (Lascoumes & Le Galès 2004). Définition qui possède l'avantage de montrer que la qualité est d'abord un processus politique, un art de gouverner ou une gouvernance, ce qui nous invite à prendre en compte le travail de délégation politique qui s'opère en direction des décideurs ou des experts pour légitimer la prise de décision.

C'est ce que montre Gilles Raveaud quand il décrit la façon dont le taux d'emploi s'est progressivement imposé comme indicateur majeur de la coordination des politiques de l'emploi à l'échelon européen. Si l'amélioration de la qualité et de la productivité du travail constitue l'un des objectifs fixés par la Commission Européenne (CE), aux côtés de l'atteinte du plein-emploi et du renforcement de la cohésion sociale, le choix du taux d'emploi, sous couvert de

neutralité, institue une norme d'équivalence européenne qui, à l'issue d'un processus de négociation, consacre une conception néo-libérale du marché du travail faute de pouvoir s'accorder sur des critères communs et partagés de la qualité de l'emploi.

C'est aussi au nom de la qualité que la MOC entend s'appuyer sur des indicateurs et des critères d'évaluation précis permettant de comparer les bonnes pratiques et de situer les États membres par rapport aux meilleures performances mondiales. Outil d'apprentissage collectif mais aussi nouvelle forme de gouvernement, la MOC définit un espace de calcul qui vise à articuler étroitement les instruments de la Formation Tout au Long de la Vie et ceux de la Stratégie Européenne pour l'Emploi. C'est là que des enquêtes internationales telles que PISA servent de support à la construction d'indicateurs d'efficacité et d'équité des systèmes d'éducation et de formation pour les pays membres. Les systèmes éducatifs sont concernés par ces nouvelles orientations qui appellent à une re-composition des rapports entre l'État, les grandes organisations internationales et d'autres agences se situant à la frontière du public et du privé. L'ensemble de ces nouveaux instruments et des nouvelles régulations contribuent-ils réellement à une harmonisation ou à une convergence des systèmes éducatifs au niveau européen ?

C'est ce que laisse entendre Roger Dale qui nous décrit la manière dont, bien avant la stratégie de Lisbonne, la Commission européenne a orchestré une ingérence des questions de qualité dans les systèmes éducatifs à travers la conception d'indicateurs et de techniques de repères d'évaluation comparative, la MOC en constituant le parangon. S'appuyant sur des changements structurels importants dans la conception et la gouvernance de l'éducation, ce mouvement de promotion de la qualité répond à un programme d'action intégré dans le champ de la formation tout au long de la vie, jugé aujourd'hui essentiel à l'édification d'un nouvel espace européen de l'éducation.

Enfin, les instruments de la qualité contribuent à une re-composition de l'articulation entre l'État et les territoires, dans les pays de tradition centralisatrice comme dans ceux qui ont construit leur système à partir d'une forte autonomie locale. Pour les premiers, il s'agit d'accompagner des processus de déconcentration ou de décentralisation de l'action publique en élaborant des techniques ou des outils de la qualité jugés plus efficaces et mieux adaptés aux besoins des acteurs régionaux ou locaux (Bel, Mehaut & Meriaux 2003). Pour les seconds, à des fins d'harmonisation ou de convergence à l'échelle nationale ou fédérale, l'État utilise la qualité pour mettre en œuvre des politiques d'incitation à l'innovation ou à la performance (Gleeson & Husbands 2001). Mais il existe également des phénomènes de mimétisme ou de coopération transversaux aux États qui, en débordant les frontières nationales, contribuent à faire circuler les instruments en produisant des référentiels communs d'un territoire à l'autre. Ces configurations

multiples s'élaborent sur différentes figures du compromis mais elles génèrent aussi parfois des tensions dans la définition des objectifs et la spécification des procédures.

On en trouve des exemples dans le processus de décentralisation de la formation professionnelle en France, comme l'illustre la contribution d'Éric Verdier. S'il n'aborde pas directement les questions de qualité, il démontre les difficultés inhérentes à un cadre d'évaluation pluraliste de l'action publique lorsqu'il vise à concilier des points de vue antagonistes autour d'une même conception du bien commun. Outre qu'il souligne les difficultés d'inscrire une ligne de partage entre décision politique et expertise, il pointe aussi les problèmes posés par un apprentissage collectif et la mise en commun d'instruments, en raison de l'absence d'un compromis sur les finalités de l'évaluation et d'une délibération publique sur la pertinence des procédures adoptées.

Les politiques de la qualité dans l'enseignement supérieur et la recherche : des positions asymétriques

L'architecture de la qualité qui se dessine à l'échelon européen est aussi défendue depuis plusieurs années par les grandes organisations internationales comme l'UNESCO ou l'OCDE. Leur influence sur les politiques d'éducation et de formation n'est plus à démontrer et vient même renforcer, quand elle ne la précède pas, la mise en place d'instruments de coordination entre États et territoires (Charlier 2003). Le processus de Bologne, en parallèle à la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne, a cependant joué un rôle décisif dans la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche, avec des conséquences importantes en termes de reconnaissance des diplômes, de mobilité des étudiants et des professeurs, d'harmonisation des cursus universitaires, de mise en œuvre de procédures d'assurance qualité. Le contrôle de la qualité des services d'enseignement supérieur, l'accréditation des institutions universitaires, la conception et la mise en œuvre de standards sont encouragés par la Commission européenne. Celle-ci a même créé un réseau international (l'ENQA : European Network for Quality Assurance) pour encourager les universités à adopter des procédures qualité, stimuler la coopération et les échanges de bonnes pratiques en ce domaine. Les enjeux économiques sont immenses parce qu'ils témoignent de la construction de marchés transnationaux du travail et de l'éducation où s'intensifie la mobilité des travailleurs qualifiés.

D'après Jean-Émile Charlier, plus qu'un processus d'intégration, il s'agit en fait d'un espace international aux contours imprécis à l'intérieur duquel s'opèrent des jeux croisés de coopération et de compétition entre les pays. Ces derniers cherchent à s'engager le moins possible en faisant prévaloir des arguments

nationaux tout en essayant de maximiser leur retour sur investissement. Si l'harmonisation des diplômes donne l'impression d'une convergence au nom de la qualité, les institutions universitaires doivent en réalité choisir entre un accroissement de leur autonomie et un alignement sur des conventions communes largement façonnées par des rapports de force sur l'échiquier mondial. Dans cette conjoncture, l'adoption de critères de qualité tend à exacerber les tensions entre les pays du Nord, soucieux d'une insertion rapide de leurs diplômés sur le marché du travail, et les pays du Sud, confrontés à un exode des cerveaux et à des prescriptions déconnectées des savoirs locaux.

Cette asymétrie entre les forts et les faibles concerne également les positions que sont amenés à occuper les établissements d'enseignement supérieur à l'échelon européen. Entre ceux qui peuvent s'inscrire dans des réseaux longs facilitant la coopération académique et l'échange d'étudiants ou de chercheurs, maîtrisant leur recrutement et renforçant leurs exigences en termes d'excellence, et ceux contraints de s'adapter à leur population locale et à une absence de ressources provoquée par des évaluations négatives ou une incapacité à entretenir des partenariats privés. Ce capitalisme académique, très présent aujourd'hui dans le monde anglo-saxon, tend à pénétrer les universités européennes, en instituant des nouvelles formes de management et d'évaluation par la qualité (Dewatripont, Thys-Clément & Wilkin 2002). La recherche n'est pas à l'abri de ces évolutions et sa qualité est de plus en plus mesurée en fonction du rang occupé par les équipes dans les revues scientifiques les plus prestigieuses. De même, comme le montre Romuald Normand à propos de la recherche en éducation, les objectifs de qualité définis au niveau international sont de plus en plus adossés à la confection de nouveaux instruments d'évaluation qui viennent se surajouter aux procédures de classement déjà existantes. Au-delà des critères utilisés, cette évolution ne tient pas compte des conditions de neutralité et d'universalité nécessaires à l'exercice du travail scientifique et au maintien de la pluralité des communautés épistémiques.

L'évaluation de la qualité de l'éducation : l'incomplétude de la théorie du capital humain

L'évaluation de la qualité de l'éducation s'aligne aussi sur de nouveaux standards à l'image des procédures de la normalisation ISO propres aux activités de services et de formation dans les entreprises (Eymard-Duvernay 2006). Caractérisant un mouvement de déréglementation à l'échelle mondiale, cette normalisation par la qualité s'appuie, comme on l'a vu, sur des instruments puissants qui consacrent l'ingérence de règles privées dans le domaine des politiques publiques. De fait, acteurs locaux et groupes d'intérêt (stakeholders) y trouvent

une légitimité en même temps que des marges d'autonomie par rapport à la réglementation étatique. S'appuyant sur le principe d'une autorégulation par les acteurs tout en instituant de nouvelles règles de concurrence, la qualité correspond aussi à un marché qui s'appuie sur des procédures d'évaluation, d'accréditation et de certification des organisations ou des individus tout en relativisant la place des qualifications et des diplômes traditionnels. Nombreux sont les mots d'ordre avancés pour justifier cette nouvelle forme de marchandisation de l'éducation : efficacité, transparence, flexibilité, employabilité, compétitivité, mobilité (Derouet 2006, Van Haecht 2005).

Mais, comme le démontre Annie Vinokur à propos de l'enseignement supérieur, c'est l'évaluation de la qualité elle-même qui devient un gigantesque marché. En effet, la mesure de la qualité de l'enseignement supérieur relève d'abord d'un marché de l'accréditation où les établissements sont mis en compétition pour l'obtention d'un label afin d'accéder à des financements et d'attirer des clients. À ce marché des labels se superpose un marché des notations qui définit la réputation et le prestige des fournisseurs de services se livrant une intense compétition pour être les mieux classés par les agences et les organisations internationales. Viennent s'adjoindre des marchés de la certification qui tendent à restructurer l'enseignement supérieur en dissociant la fonction d'enseignement et la fonction de reconnaissance des diplômes. Toutefois, une question se pose face à cette expansion fragmentée des marchés de l'évaluation de la qualité : qui évaluera en dernier ressort les évaluateurs ?

Poursuivant cette réflexion, Élisabeth Chatel interroge la définition de la qualité de l'éducation telle qu'elle est postulée par la théorie du capital humain, elle-même largement reprise et défendue par les grandes organisations internationales. Aujourd'hui, les comparaisons internationales de résultats sont considérées par ces économistes comme une mesure des acquis de l'éducation et de la formation rendant compte de la productivité de la population et de la rentabilité des investissements éducatifs. Pourtant, cette conception de la qualité productive de la main-d'œuvre modifiable par l'acquisition de compétences sous-estime l'importance des situations de formation et de la transférabilité des acquis (Chatel 2001). Prenant exemple sur une comparaison entre baccalauréats technologiques et professionnels, Élisabeth Chatel montre que l'acquisition de compétences d'ordre général, comme l'accès à la conceptualisation, se révèle plus efficace, en termes de mobilité professionnelle ascendante, que l'acquisition de compétences directement opérationnelles sur le lieu de travail. Ainsi, toute expérience professionnelle n'est pas forcément formatrice et la productivité ne peut pas être seulement considérée comme un attribut des personnes parce qu'elle est aussi dépendante de la nature des apprentissages.

La qualité comme outil de comparaison internationale : incertitudes et complexités épistémologiques

Le dernier thème abordé dans ce numéro concerne le rôle des instruments de comparaison internationale des systèmes éducatifs dans la production d'un référentiel de qualité pour les politiques d'éducation. L'analyse de la performance et de l'efficacité des systèmes éducatifs nationaux, à partir des indicateurs internationaux de l'enseignement ou des comparaisons internationales de résultats, fait surgir des interrogations nombreuses alors que ces outils sont largement mobilisés au sein de la MOC. Certes, les progrès réalisés dans la centralisation statistique et la plus grande disponibilité des données au niveau international ont permis de mieux éclairer les forces et les faiblesses des systèmes éducatifs (Bottani & Vrignaud 2005). C'est ainsi que, depuis plusieurs années, l'OCDE a développé une batterie d'indicateurs devant fournir des comparaisons statistiques détaillées et permettre d'identifier une série d'indicateurs de réussite scolaire valables pour l'ensemble des pays (Hutmacher & al. 2001). Mais, parallèlement, certains chercheurs critiquent la tyrannie des comparaisons internationales qui contribuent à légitimer des palmarès entre nations sans que soient réellement prises en compte les spécificités sociales et culturelles de leur système éducatif (Broadfoot & al. 2000, Brown 1998).

À quelles conditions ces comparaisons internationales sont-elles viables et dans quelle mesure contribuent-elles à une évaluation fiable de la qualité de l'éducation ? C'est la question traitée par les articles de Norberto Bottani et de Marilyn Osborn. Retraçant la genèse de la construction des indicateurs internationaux de l'enseignement, une histoire à laquelle il a lui-même participé, Norberto Bottani montre que, depuis les années 1970, leur conception a singulièrement évolué et que ce n'est que très tardivement que des indicateurs de la qualité de l'éducation ont été mis en œuvre par l'OCDE puis repris par la Commission européenne. Le développement de ces mesures de résultat, qui vise à mieux informer les décideurs politiques, pose toutefois des problèmes d'accès à l'information et d'homogénéité dans la collecte de données. Faute d'une familiarisation suffisante des cercles politiques avec ces instruments, le risque est grand que la complexité des informations produites donne lieu à une exploitation simpliste ou ne vienne accentuer les conflits d'interprétation. L'autre difficulté provient de l'agrégation de données hétérogènes, le passage de l'évaluation des acquis et des compétences des élèves à des indicateurs de la qualité des systèmes éducatifs constituant une complexité épistémologique qu'il est important de ne pas sous-estimer.

Ces problèmes se rencontrent à propos des comparaisons internationales de résultats. À partir d'un programme d'études impliquant trois pays (France, Angleterre, Danemark), Marilyn Osborn montre que l'usage de ces outils de comparaison aux fins de promouvoir la qualité des systèmes éducatifs génère, là

aussi, bon nombre d'incertitudes épistémologiques et méthodologiques. Celles-ci ne concernent pas seulement la recherche d'équivalences dans la mesure des résultats, le choix de variables ou la conception des échantillons, mais aussi les difficultés de traduction de concepts ou de formes linguistiques d'une culture à l'autre. C'est la raison pour laquelle elle défend l'adoption d'une méthodologie pluraliste de la comparaison internationale des résultats, capable de mieux tenir compte des contextes nationaux et culturels des apprentissages et de la complexité des facteurs à l'œuvre dans la réussite des élèves.

Conclusion

I ncontestablement, la qualité constitue un dénominateur commun des politiques d'éducation et de formation au niveau international. Même si sa définition demeure problématique, même si ses instruments sont contestés au regard de leur pertinence épistémologique et méthodologique, le paradigme de la qualité met en scène un pluralisme des conventions et des modes d'évaluation qui relativise le rôle central de l'État dans la régulation et le pilotage des systèmes d'éducation et de formation. Certes, la dimension marchande est fortement présente, et la qualité consacre une extension du marché dans des domaines jusqu'ici relativement protégés. Mais il n'est pas possible de réduire ce mouvement à une marchandisation ou à une libéralisation des fonctions de l'État par le marché. Comme le montrent les contributions à ce dossier, la qualité constitue une vraie politique, dotée d'instruments d'action qui, tout en déplaçant les anciennes formes d'équivalence caractérisant les États-nations, en construisent de nouvelles au niveau international et européen : stratégie du taux d'emploi, affirmation d'un espace de la formation tout au long de la vie, multiplication des formes de certification et de labellisation, émergence de nouveaux réseaux d'agences et d'institutions, développement des outils d'évaluation et de comparaison des systèmes et des territoires.

Pour appréhender les multiples facettes de ce gouvernement par les normes, selon la belle expression de Laurent Thévenot, il faudrait sans doute aller encore plus loin dans la compréhension des différents formats d'information qui, au moyen de classifications, de codes et d'instruments de mesure, supportent un système de normalisation des compétences de l'éducation au travail et donnent consistance à différentes formes de coordination dans une société de la connaissance (Thévenot 1997, 2004). L'une des pistes intéressantes, déjà amorcée par certains contributeurs dans ce numéro, est d'appréhender la façon dont un certain type d'information s'insère dans des jugements ou dans une formalisation des connaissances pour instituer ensuite des repères conventionnels dans l'action et la décision publique. Une deuxième piste consiste à étudier la manière dont

cette normalisation par la qualité s'appuie sur différents lieux d'édiction des normes ainsi que sur des arrangements et des rhétoriques politiques qui participent d'une recomposition de la chose publique et de la définition du bien commun. Enfin, l'enquête sur une police des qualités accompagnant le mouvement libéral de la construction européenne invite à prendre en compte, dans une perspective pragmatique, la manière dont ces normes mettent à l'épreuve les capacités des individus et leurs modes d'engagement dans des environnements équipant une nouvelle grandeur de l'information. Il y a là matière à un programme de recherche sur l'épistémologie politique de la société de la connaissance susceptible de combiner plusieurs approches disciplinaires selon une perspective internationale.

Références bibliographiques

- BEL M., MEHAUT P. & MERIAUX O. (coord) 2003 *La décentralisation de la formation professionnelle. Quels changements dans la conduite de l'action publique*, Paris, L'Harmattan. Logiques politiques
- BOTTANI N. & VRIGNAUD P. 2005, *La France et les évaluations internationales*, Paris, Haut Conseil de l'évaluation de l'école
- BROADFOOT P., OSBORN M., PLANEL C. & SHARPE K. 2000 *Promoting Quality in Learning. Does England Have the Answer? Findings from the Quest Project*, London, Cassell
- BROWN M. 1998b The Tyranny of the International Horse Race, in Slee R., Weiner G. & Tomlinson S. (eds), *School effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*, London, Falmer Press
- CHATEL E. 2001 *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative*, Paris, Delachaux et Niestlé
- CHARLIER J.-E. (coord) 2004 "L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation", *Éducation et Sociétés-13*,
- DEROUE J.-L. 2006, "Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005", *Revue Française de Pédagogie-154*, janv.-fév.-mars
- DEWATRIPONT M., THYS-CLÉMENT F. & WILKIN L. (dir) 2002 *European Universities Change and Convergence ?* Bruxelles, Université Libre de Bruxelles
- EYMAR D.-DUVERNAY F. (dir.) 2006, *L'économie des conventions. Méthodes et résultats. Tome II. Développements*, Paris, La Découverte
- GLEESON D. & HUSBANDS C.T. 2001, *The performing school : managing, teaching, and learning in a performance culture*, Londres, Routledge
- HUTMACHER W., COCHRANE D. & BOTTANI N. 2001 *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*, London, Kluwer Academic Publishers
- LASCOCUMES P. & LE GALÈS P. (dir) 2004 *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences-Po

- THÉVENOT L. 1997 "Un gouvernement par les normes. Pratiques et politiques des formats d'information", in Conein B. & Thévenot L. (dir) *Cognition et information en société*, Paris, EHESS, série Raisons pratiques-8, 205-242
- THÉVENOT L. 2004 Les enjeux d'une pluralité des formats d'information, in Delamotte E. (dir) *Du partage au marché. Regards croisés sur la circulation des savoirs*, Lille, Éditions du Septentrion, 333-347
- UNESCO, 2005, *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous, 2005/6, L'exigence de qualité*, Paris, Unesco
- VAN HAECHT A. (dir) 2005 *Éducation et formation. Les enjeux politiques des rhétoriques internationales*, *Revue de l'Institut de Sociologie*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, 2005/1-2
- VINOKUR A. (dir) 2005 "Pouvoirs et mesure en éducation", *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, hors-série-1, Paris, MSH, juin