



CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF

# Politiques scolaires et coordination de l'action

Par Vincent Dupriez et Christian Maroy

N°4 ● NOVEMBRE 1999 ●



GRUPE INTERFACULTAIRE DE RECHERCHE SUR LES SYSTEMES D'EDUCATION ET DE FORMATION  
Place Montesquieu, 1 bte 14 – B-1348 Louvain-la-Neuve

## Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard des ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

# Table des matières

<b>TABLE DES MATIÈRES.....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>3</b>
<b>PARTIE I : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE.....</b>	<b>4</b>
L'affaiblissement du consensus autour de l'école .....	4
L'approche par les formes de coordination .....	5
<b>PARTIE II : LES FORMES DE COORDINATION DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE EN BELGIQUE FRANCOPHONE.....</b>	<b>8</b>
Le renforcement de l'Etat comme forme de coordination.....	8
La consolidation simultanée des associations.....	9
Développement du marché et effritement des communautés : l'évolution du sens de la liberté d'enseignement .....	10
Promotion d'une logique de concertation : vers une coordination fondée sur le réseau ? .....	10
Un montage composite .....	11
<b>PARTIE III : PENSER LA COORDINATION LOCALE AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES.....</b>	<b>12</b>
Les incertitudes organisationnelles : un construit social.....	13
La pluralité des construits d'action organisée dans les établissements scolaires.....	14
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>16</b>





# Introduction

Au cours des trois dernières décennies, les attentes vis-à-vis de l'école se sont largement multipliées et s'expriment dans un cadre critique où la légitimité de l'école et de ses acteurs est suffisamment mise en question pour entraîner des interrogations sur la définition même du projet scolaire et sur les objectifs qu'il doit poursuivre. Par quoi, dès lors, le relatif consensus social autour de la mission de l'école a-t-il été remplacé pour orienter conduites et interactions en son sein? Quels sont les mécanismes, explicites ou sous-jacents, qui permettent à l'action éducative de se construire avec un minimum de stabilité et de coordination entre acteurs? Comment, par ailleurs, comprendre et articuler les récentes manifestations des politiques scolaires, apparaissant quasi-simultanément dans plusieurs pays industrialisés, telles que les définitions de compétences à développer chez les élèves, les projets d'établissements ou la valorisation de la concertation entre enseignants?

C'est à ces interrogations que nous tentons de répondre en développant notre réflexion à deux niveaux. Il s'agit tout d'abord de penser les formes de coordination qui contribuent à maintenir une relative cohérence dans la structure et le fonctionnement de ce qu'il est convenu d'appeler le "système scolaire"<sup>1</sup> en tentant de dépasser l'analyse relativement classique qui oppose deux modes de gouvernance du système, l'Etat et le marché, respectivement associés à des logiques de contrôle ou de liberté. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur une typologie des formes de coordination de l'action (Hollingsworth & Boyer, 1997) qui vise à mettre en évidence la pluralité des arrangements institutionnels pouvant contribuer à construire de la coordination entre les parties ou les acteurs du système : si le marché et l'Etat jouent un rôle clé, il

faut aussi prendre en compte le rôle des organisations locales, des associations, des réseaux et des communautés. Ce modèle appliqué au cas de la Belgique francophone permet de comprendre la nature particulièrement complexe des coordinations à l'œuvre dans une institution scolaire dont l'histoire explique le caractère relativement composite. Certaines formes de coordination accentuent cependant au cours des décennies leur importance (l'Etat, les associations, le marché) alors que dans ce système composite, le local et en particulier les établissements scolaires restent un niveau clé d'orientation des pratiques. Un deuxième niveau d'analyse – celui des établissements – est donc important à thématiser comme objet pour penser les coordinations à l'œuvre dans l'institution scolaire. Nous nous référerons à ce niveau à l'approche de Sainsaulieu (Francfort, Osty, Sainsaulieu, Uhalde, 1995) et de Derouet et Dutercq (Derouet, 1992; Derouet et Dutercq, 1997), lesquels, dans la perspective de la sociologie des organisations ou d'une sociologie de l'action, permettent de poser les premiers jalons d'une problématique visant à comprendre la construction de la coordination et les ressorts de l'action collective au niveau des établissements scolaires.

La première partie de l'article traitera de notre problématique d'ensemble et de nos référents théoriques, de nature largement transnationaux; dans une seconde partie, nous traiterons du cas particulier de la Belgique francophone qui, vu sa complexité institutionnelle, nous a semblé une illustration riche et pertinente du modèle de Hollingsworth et Boyer. La perspective est ici macrohistorique et sociologique. Dans une troisième partie, nous aborderons la problématique de la coordination et de la régulation au niveau des établissements scolaires □



# Partie I : Problématique générale

## L'affaiblissement du consensus autour de l'école

Plusieurs analyses rétrospectives portant sur l'évolution des systèmes scolaires dans certains pays occidentaux depuis le début du siècle jusqu'à aujourd'hui mettent en évidence l'affaiblissement d'un consensus autour de la mission de l'école. Jean-Louis Derouet (1992) considère ainsi qu'il existait en France au début du vingtième siècle un principe supérieur commun, l'égalité des chances, qui a orienté l'essentiel des politiques éducatives et des débats autour de l'école.<sup>2</sup> Depuis la réforme du "collège unique" et les résistances qu'elle a suscitées, les politiques éducatives se sont moins référées à l'idéal d'égalité de traitement des élèves qui se traduisait dans la standardisation des structures. Au contraire, dès le début des années 80, on invoque le projet d'établissement pour reconnaître et encourager la légitimité de projets de formation non identiques, construits en fonction d'environnements locaux. La boîte noire de l'égalité des chances est fracturée et l'école accède à un univers où différents principes de justification coexistent et revendiquent leur légitimité.

Le système scolaire belge est très différent de ce qui existe en France. En Belgique<sup>3</sup>, la moitié des élèves sont scolarisés dans des établissements sous la tutelle d'autorités privées (ecclésiastiques en général), les programmes d'études et les méthodes pédagogiques relèvent de la compétence de chacun des pouvoirs organisateurs<sup>4</sup>, il n'existe pas de corps d'inspection public couvrant l'ensemble des établissements, les épreuves d'évaluation certificative sont conçues et corrigées par chaque professeur pour ses classes, les parents peuvent choisir l'établissement qui leur convient le mieux et enfin, il n'y a pas de collège unique ou de "comprehensive school". Au contraire, dès la deuxième année du secondaire, des filières séparent les élèves qui se destinent à l'enseignement général ou à l'enseignement professionnel. Malgré cette importante décentralisation du système scolaire et la diversité des réalités éducatives qui l'accompagne, les modèles symboliques justifiant les projets scolaires connaissent des évolutions parallèles à celles constatées en France. Albert Bastenier (1998) considère ainsi qu'au-delà des clivages entre les milieux catholiques et laïques qui ponctuent toute l'histoire du système scolaire belge - nous y reviendrons -, ceux-ci se sont rejoints dans des orientations culturelles communes associées à la modernité. Tout comme dans les pays voisins,

l'école en Belgique s'est inscrite dans une perspective d'affirmation de la rationalité et de croyance au progrès engendré par la croissance. Son rôle majeur fut de combattre l'ignorance, ce qui correspondait à la fois à un projet politique (l'intégration de citoyens avisés) et économique (la préparation des travailleurs nécessaires à la société industrielle). Ainsi, pour cet auteur, "la liberté d'enseignement en Belgique ne donna naissance à rien d'autre qu'à une sorte de partage des zones d'influence entre deux "quasi pouvoirs publics" laïques et religieux, eux-mêmes organisés finalement selon les modalités étatiques de la loi." (1998, pp. 24-25). En somme, en Belgique comme ailleurs dans les pays industrialisés, nonobstant les oppositions entre laïques et catholiques, il y aurait eu jusque dans les années soixante un projet commun autour d'une école participant à l'avènement de la modernité. Mais la massification de l'enseignement qui s'affirme à partir de cette époque a produit un processus (relatif) de bureaucratisation du système scolaire, lequel n'est aujourd'hui plus apte à répondre de manière adéquate et légitime aux multiples aspirations de ses usagers qui eux-mêmes ne savent pas très bien ce qu'ils attendent de l'école. Plus fondamentalement dans un contexte contemporain de pluralisme culturel, le sens de l'école est en crise et les projets scolaires "modernes" d'origine catholique ou étatique connaissent une désaffection relative par les usagers.

François Dubet (1996) fait un constat proche lorsqu'il considère que l'école aujourd'hui n'est plus une véritable institution<sup>5</sup>, non seulement parce qu'il n'y a plus de consensus autour d'un principe éducatif central, mais aussi car la massification de l'école a entraîné une diversification des objectifs éducatifs, a réduit la distance entre la culture scolaire et la culture civile et a brisé l'ajustement préalable des attentes des élèves et des maîtres. L'école n'apparaît dès lors plus comme cette institution forte, associant naturellement et harmonieusement travailleurs et usagers autour d'une conception commune de la mission d'enseignement. Au contraire, "L'école est une organisation aux frontières flottantes, aux objectifs chaque fois redéfinis, aux relations chaque fois reconstruites ..." (Dubet, 1996, p. 48) qui doit sans cesse, localement, assurer sa légitimité et faire reconnaître la pertinence de son projet. Luc Carton ne dit pas autre chose quand il constate "...la formation tendancielle d'un nouveau consensus sur l'école comme pluralité éclatée d'organisations. Hypothèse d'une transition lourde de l'école comme "institution" à une conception de l'école comme agrégat d'"organisations" différenciées." (Carton,



1991, p.22). En France comme en Belgique<sup>6</sup>, malgré les importantes différences dans les structures scolaires, on peut donc constater un phénomène semblable d'affaiblissement du consensus social autour du sens de l'école et une forme de désinstitutionnalisation de celle-ci.

Parallèlement à cet affaiblissement, nous pouvons aisément constater la montée en puissance d'une logique technocratique, porteuse d'un souci d'efficacité et d'efficacité. De manière progressive, depuis une vingtaine d'années, l'enseignement est sorti d'une logique de vocation où les qualités du maître n'étaient par définition ni mesurables, ni évaluables. L'univers scolaire est en train d'intégrer une série de références nouvelles telles que socles de compétences, profils de formation, épreuves d'évaluation externes, évaluation des établissements, savoir ajouté, coût moyen par élève, ... Et la nouveauté n'est pas que dans le vocabulaire. Plus fondamentalement, il s'agit de faire rentrer les tâches d'enseignement dans un modèle d'ingénierie sociale où les objectifs à atteindre sont définis à l'aide d'indicateurs les plus précis possibles et susceptibles de faire l'objet d'une évaluation, voire d'une mesure, externe. Une telle conception de l'organisation éducative tend potentiellement à réduire la part de créativité et d'autonomie de l'enseignant au profit d'une technostructure qui définit les comportements attendus et les outils d'évaluation. Nous avons mis en évidence ailleurs que la manière dont ce changement se réalise en Belgique francophone ne peut être lue de manière univoque<sup>7</sup>. On peut penser en outre que, en Europe occidentale en tout cas, les modes de contrôle et de coordination des systèmes éducatifs se transforment et qu'on assiste à la montée en puissance d'un Etat évaluateur (Neave, 1988) dans lequel l'Etat tend à s'adjuger le contrôle stratégique sur les orientations d'ensemble du système en définissant les missions, les objectifs et les critères d'opérationnalisation des "résultats" du système, alors que la gestion des moyens serait davantage déléguée aux instances périphériques. L'Etat évaluateur est alors perçu comme une alternative à l'Etat bureaucratique et centralisé dans les systèmes éducatifs centralisés, et comme la mise en place d'un plus grand contrôle central dans les systèmes décentralisés (Neave, 1988).

Au moment même où disparaît un consensus normatif qui avait pu orienter et cadrer dans le passé conduites et interactions dans l'institution scolaire, on assiste donc au développement de politiques visant à transformer les relations entre l'Etat et les organisations scolaires locales, politiques qui conduisent à affecter ce qu'on peut appeler le cadre structurel et institutionnel de l'école. Cette transformation du cadre structurel et institutionnel peut être appréhendée à un niveau relativement macro-sociologique comme une modification de l'agencement ou de l'articulation de différentes formes de coordination qui constituent le contexte des pratiques et des acteurs de l'institution scolaire. Notre propos sera à présent de développer une analyse de ce cadre et de ses changements en Belgique francophone, analyse qui prendra appui sur une typologie des formes de coordination de Hollingsworth et Boyer (1997).

## L'approche par les formes de coordination

Cette typologie est construite pour penser la coordination dans le monde économique, mais mutatis mutandis, elle nous semble applicable au monde scolaire, en Belgique en particulier. Hollingsworth et Boyer cherchent en fait à intégrer la littérature qui s'est développée tantôt en économie tantôt en sociologie sur divers *arrangements institutionnels* permettant de construire de la coordination parmi les agents économiques; pour développer, produire ou distribuer les biens et les services, un ensemble de relation d'échanges interdépendants (transactions) se développent entre divers acteurs individuels ou collectifs dans le but de résoudre une grande diversité de problèmes : trouver du capital, déterminer la quantité à produire, définir des prix et des salaires, communiquer de l'information aux consommateurs, etc. La coordination économique ou "governance is the process by which these problems are managed among various actors". (Hollingsworth et Boyer, 1997, p 6).



Tableau 1 : Les différentes formes de coordination

RESSORTS DE L'ACTION	Distribution du pouvoir	
	HORIZONTAL	VERTICAL
Intérêt	1. Marché	2. Hiérarchie
Obligation		6. Association
		5. Réseau
	3. Communauté	4. Etat

Source : HOLLINGSWORTH et BOYER, 1997

La typologie est un outil pour penser les relations et les différences entre les diverses formes de coordination ; elle est construite sur base de deux dimensions : une première dimension renvoie au " ressort de l'action " (*action motive*). Elle oppose les contextes où l'acteur agit par *self interest* par opposition aux actions qui ne reflètent pas seulement un calcul utilitariste coûts/avantages, mais renvoient davantage à des normes sociales, des obligations vis-à-vis desquelles l'acteur est engagé. L'action s'inscrit alors dans le cadre d'une collectivité vis-à-vis de laquelle des normes de confiance, de réciprocité, d'obligation apparaissent. Autrement dit, l'acteur peut tantôt se rapprocher de l'homo oeconomicus, de l'acteur stratège et utilitariste de l'individualisme méthodologique, tantôt d'un homo sociologicus, inscrit dans des " *social bonds* " et des collectivités concrètes<sup>8</sup>.

La deuxième dimension renvoie au mode de coordination et à la distribution du pouvoir horizontale ou verticale qui le caractérise : " at one extreme, horizontal coordination takes place when many and relatively equals agents interact (e.g. in a well organized spot market). At the other extreme, inequality of powers results in a hierarchical form of coordination whereby either a private or public hierarchy structures the interaction between a principal and a agent or between a leader and a follower. " (Hollingsworth et Boyer, 1997, p. 8).

Il en ressort une diversité de formes de coordination, qui sont autant d'arrangements institutionnels : le marché, la hiérarchie (c'est-à-dire l'organisation), la communauté, l'Etat, les réseaux et les associations. On peut en préciser brièvement la nature respective et les situer dans le tableau à double entrée que nous reprenons à Hollingsworth et Boyer<sup>9</sup>.

Parmi les principaux types d'arrangements institutionnels présents dans la littérature économique, le marché, l'organisation hiérarchique ou l'Etat sont les plus fréquemment relevés. Ainsi l'économie des organisations s'est efforcée de comprendre, dans un cadre de référence néoclassique, dans quelles conditions les agents économiques allaient préférer une organisation au marché en raison des " coûts de transaction " qu'il pouvait entraîner. Boyer et Hollingsworth entendent cependant le *marché* dans un sens plus restreint que celui de la littérature économique " For us, the classic market occurs when transacting actors engage in decentralized, arm's length bargaining, the parties are generally informally organized and remain autonomous, each actor presses his /her own interest vigorously, and contracting is relatively comprehensive. Actors then specify preferences and prices through contracts that, when completed, are self-liquidating and require no further interactions among the transacting parties. Moreover, the identities of the parties do not influence the terms of the exchange ". (Holling-





sworth et Boyer, 1997, p 7). Dans leur typologie, le marché se situe dès lors dans la partie nord-ouest du tableau, combinant un acteur " intéressé " et une relative horizontalité de la distribution du pouvoir.

*L'organisation hiérarchique* (" *hierarchy* ") renvoie aux organisations formelles où une bonne partie du pouvoir de décision est centralisé dans les mains d'un sommet hiérarchique. Il s'agit donc bien des organisations formelles qui sont l'objet classique de la théorie des organisations. Les acteurs y sont aussi considérés comme stratèges. On se situe au nord-est du tableau.

*L'Etat* représente un arrangement institutionnel plus complexe à décrire, et différent des autres, dans la mesure où " it is the state that sanctions and regulates the various nonstate coordinating mechanisms, that is the ultimate enforcer of rules of the various mechanisms, that defines and enforces property rights, and that manipulates fiscal and monetary policy. At the same time, the state may be also an economic actor by engaging directly in production and exchange relations. " (Hollingsworth et Boyer, 1997, p. 13). Ils impliquent des relations de réciprocité et de confiance, sur un fonds d'intérêts qui peuvent être divergents. Cette forme de coordination est donc située au sud-est du tableau.

D'autres arrangements ont cependant été mis au jour plus récemment dans la littérature, il en va ainsi des " *réseaux* ", par exemple ceux qui ont pu se tisser entre l'Etat, les universités et les industries aux E.U, dans le cadre de stratégie de développement de l'innovation technologique. Plus proche de nos préoccupations, on peut évoquer les réseaux constitutifs du système dual de formation en RFA. Ces réseaux constituent des formes de coordination dans lesquelles " actors are neither integrated into a formal organisation nor do they act autonomously within a market. Rather actors are loosely joined to each other in long term relationships that ensure their capacity to cooperate and collaborate with each others through repeated exchanges " (Hollingsworth et Boyer, 1997, p.8). Ces réseaux sont donc des formes de coordination intermédiaires sur les deux dimensions et se retrouvent au centre.

Dans les *communautés* (ou de façon proche les clans, les clubs...), l'acteur entretient des relations basées sur la réciprocité, la confiance et les intérêts communs du groupe. Elles ne peuvent donc être totalement ramenées à une logique de l'intérêt individuel. Cet arrangement institutionnel est dès lors situé au sud-ouest du tableau : l'action est inscrite dans une normativité forte, et par ailleurs, le pouvoir n'est pas formellement centralisé.

Une forme qualifiée *d'association* par Hollingsworth et Boyer, se distingue du réseau ou de la communauté du fait qu'il s'agit d'organisations formelles. De plus, elles tendent à rassembler des acteurs engagés dans des activités semblables, alors que les réseaux rassemblent des acteurs aux activités complémentaires. Des exemples classiques sont donnés par les organisations syndicales ou les unions professionnelles patronales. Cette forme est située plus au nord du tableau vers le volet " self-interest " avec une position intermédiaire sur le plan de la distribution du pouvoir formel.

Le propos essentiel d'Hollingsworth et Boyer est de chercher à penser les articulations et relations des diverses formes de coordination, leur degré de développement relatif et leurs limites. A ce propos, ils semblent poser l'hypothèse générale que le recours aux diverses formes de coordination, leur degré de développement respectif est lié au type de contexte social dans lequel elles s'inscrivent ; il faut donc saisir le type de lien social, de " social bond " qui peut exister parmi les agents et affecter leurs transactions, affecter par exemple à quel point le marché va se développer comme forme de coordination. Implicitement, les institutions et normes sociales jouent donc un rôle clé dans leur approche.

Outre son intérêt théorique, cette typologie peut se révéler intéressante pour penser et comparer les diverses formes de coordination présentes dans le système scolaire et spécifiques à divers contextes sociétaux ou régionaux. La tâche assignée à l'analyse est de discerner les formes de coordination effectivement présentes et prégnantes, de saisir leur articulation problématique, leurs évolutions, les groupes qui les encouragent ou les combattent, leurs effets, avantages et inconvénients (en terme d'équité, d'efficacité, mais aussi de production de "public goods"). Cette typologie offre par ailleurs un complément pertinent au concept d'Etat évaluateur évoqué plus haut et auquel se réfèrent Neave (1988), Broadfoot(1996) et Van Haecht (1998). En effet, comme le constatent ces auteurs, émerge dans le monde occidental un modèle partagé de conception et de gestion des systèmes scolaires dont le trait le plus visible est un pilotage par la définition et le contrôle d'indicateurs de résultats à atteindre. Parallèlement, la typologie de Hollingsworth et Boyer permet d'appréhender conceptuellement et empiriquement les modalités spécifiquement nationales ou régionales des formes de coordination de l'action, historiquement déterminées, qui aident à rendre compte d'arrangements institutionnels et de traits originaux du référentiel de l'Etat évaluateur □



## Partie II : Les formes de coordination dans le système scolaire en Belgique francophone

Dans cette seconde partie, nous proposons un usage de cette typologie en référence au système scolaire de la Belgique francophone. Une telle tentative nous semble être un travail prometteur que nous ne faisons qu'ébaucher ici en ayant comme fil conducteur l'objectif suivant : appréhender les manifestations actuelles de ces formes de coordination en étant attentifs aux conditions historiques de leur évolution.

Chacune des six formes de coordination peut bien entendu être identifiée comme une modalité de régulation dans le contexte scolaire. Il nous semble cependant qu'aujourd'hui quatre de ces formes émergent avec davantage de clarté : l'organisation hiérarchique, le marché, l'association et l'Etat. **L'organisation hiérarchique** correspond à l'établissement où l'autorité est légalement reconnue au pouvoir organisateur qui, dans une posture semblable à un conseil d'administration, se prononce sur des orientations stratégiques, suit les questions financières et nomme le directeur chargé de relayer les choix du pouvoir organisateur. En comparaison avec une entreprise, la "ligne hiérarchique" est évidemment tenue dans l'établissement. Il existe cependant un rapport d'autorité clair entre le directeur et les autres travailleurs de l'école, qu'il s'agisse des enseignants, des éducateurs ou du personnel administratif. Conformément aux libertés d'offrir de l'enseignement et de choisir son école (telles que définies dès 1831, réaffirmées en 1959 dans la loi du pacte scolaire et en 1988 lors de la communautarisation de l'enseignement), les établissements se font concurrence sur un **marché** scolaire, afin de capter des parts du public, le financement d'une école dépendant du nombre d'élèves qu'elle a pu attirer en son sein. Enfin, afin de défendre leurs intérêts et de bénéficier de ressources communes, les établissements se sont regroupés en **associations**. Les plus visibles de ces associations, organisées sur base des clivages philosophiques et politiques, sont qualifiées en Belgique de "réseaux d'enseignement". Les fédérations de pouvoirs organisateurs, structures factières de ces réseaux d'enseignement, ont un poids qui est loin d'être négligeable, tout particulièrement dans l'enseignement catholique où le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SEGEC) coordonne la définition des programmes de cours et l'inspection des enseignants du réseau. Enfin, l'**Etat** correspond à l'autorité publique qui, bénéficiant de la légitimité issue du scrutin, peut définir et même

imposer ce qui semble correspondre à l'intérêt général. Soulignons d'emblée que l'Etat cumule dans cette typologie deux rôles différents. Il est à la fois une forme de coordination parmi d'autres et il est aussi celui qui définit partiellement les autres formes de coordination : il détermine ce qu'est un pouvoir organisateur et quelles sont ses compétences, il structure les conditions du marché, il peut reconnaître certaines associations, .... L'ambiguïté va même plus loin : l'Etat ne se contente pas d'apparaître comme une forme de coordination qui, s'appuyant sur le droit, définit des règles déterminant en partie les autres formes ; il est aussi pouvoir organisateur d'établissements scolaires et il se structure donc dans ce cas comme une organisation hiérarchique, presque pareille aux autres. Ce faisant, il entre en concurrence avec les autres établissements et fait donc partie du marché, qu'il doit par ailleurs surveiller et réguler.

Une analyse rétrospective des conditions d'émergence de ces formes de coordination est cependant indispensable pour mieux comprendre le sens de chacune d'entre elles et les complexes articulations qui définissent un cadre structurel pour l'action dans le système scolaire. Cette analyse met en évidence les tendances suivantes : 1) le renforcement de l'Etat comme forme de coordination, 2) la consolidation simultanée des associations, 3) l'évolution du sens de la liberté d'enseignement et 4) le développement d'une logique de concertation.

### Le renforcement de l'Etat comme forme de coordination

Quelle que soit l'ampleur de la période prise en considération, il est clair qu'il y a un phénomène constant dans le système scolaire belge, c'est la tendance à un accroissement de l'intervention de l'Etat qui, initialement, jouait un rôle extrêmement modeste dans les questions scolaires. A ce titre, il est d'ailleurs significatif d'évoquer qu'un des premiers actes juridiques posé par le jeune Etat belge le 12 octobre 1830, deux semaines après sa formation, est d'abroger les arrêtés qui entravaient la liberté d'enseignement. Et l'article 17 de la Constitution de 1831 affirme que "L'enseignement est libre. Toute mesure préventive est interdite"<sup>10</sup>. La répression des délits n'est réglée que par la loi. L'instruction publique aux frais de l'Etat est également réglée par la loi." Ainsi, plutôt que de définir



ce que devait être l'enseignement en Belgique, la Constitution commence par reconnaître la légitimité, voire la priorité<sup>11</sup>, de l'initiative privée en matière d'enseignement. Dès 1842, la première loi organique de l'instruction primaire vient cependant atténuer cette liberté. Certains considèrent (M. Leroy, 1994) que, davantage qu'une volonté de surveillance, ce contrôle est venu "par la bande". Cette loi impose effectivement qu'il y ait au moins une école primaire par commune. Ce peut être une école communale ou une école privée "indépendante" dont il faut s'assurer qu'elle répond aux besoins en matière d'enseignement. Mais, les communes pouvaient aussi "adopter" une école privée faisant fonction d'école communale; cette école privée recevait alors une subvention communale, qui devait permettre un accès des moins fortunés à la scolarité. Ces écoles adoptées sont soumises à la même inspection que les écoles communales, ce qui est d'ailleurs à l'origine du principal corps d'inspection de l'enseignement en Belgique, l'inspection de l'enseignement fondamental subventionné. En 1879, à travers la seconde loi organique de l'instruction primaire, le gouvernement libéral contraint chaque commune à avoir au moins une école primaire publique ce qui entraîne la non-reconnaissance des écoles libres qui faisaient fonction d'école communale sur base de la loi de 1842. Ce même gouvernement exige que les candidats à un poste d'enseignant soient titulaires d'un diplôme délivré par un établissement de l'Etat et renforce le corps d'inspecteurs qui reçoivent le statut de fonctionnaires de l'Etat. Pour la première fois, en 1880, un programme s'impose à toutes les écoles primaires communales; à partir de 1895, alors que le gouvernement prévoit une subvention pour les écoles libres, apparaît l'obligation pour les écoles libres subventionnées de respecter un programme établi par l'Etat et d'accepter la visite de l'inspection. Ainsi, les exigences et les contrôles publics portant sur l'enseignement privé sont progressifs et apparaissent souvent comme un corollaire à l'octroi d'une subvention publique. Et le processus est largement similaire si l'on considère les débats politiques des années 50 autour des subventions accordées aux établissements libres de l'enseignement moyen.

Depuis 1988, la croissance de l'activité régulatrice de l'Etat s'est réalisée sous l'autorité politique de la Communauté française qui a hérité des principales compétences en matière scolaire<sup>12</sup>. L'activité réglementaire et législative de ces 10 dernières années tend à rendre l'enseignement plus homogène et à rapprocher la situation des réseaux subventionnés de celle que connaît le réseau de la Communauté (ex réseau de l'Etat). De nouvelles règles ont été établies principalement dans deux domaines : la définition de bases communes aux programmes d'enseignement et les statuts du personnel enseignant. Concernant le premier point, ceux-ci restent officiellement une prérogative des pouvoirs organisateurs, mais l'émergence depuis 1994 de référentiels de compétences correspondant aux différents

niveaux d'enseignement vient très clairement affirmer une balise publique solide à laquelle doivent s'articuler les programmes de tous les pouvoirs organisateurs. Par rapport au personnel enseignant, il faut rappeler qu'il n'existait pas avant 1993 de statut du personnel dans les différents réseaux subventionnés. C'est chose faite depuis 1994 et, à l'instar de ce qui existait dans le réseau de la Communauté, ces textes définissent les modalités selon lesquelles les enseignants sont classés et peuvent accéder aux différentes étapes de la carrière (temporaire, temporaire prioritaire et nomination à titre définitif). De tels textes ont ainsi restreint l'autonomie des pouvoirs organisateurs dans leurs décisions relatives à l'engagement et à la nomination des enseignants. Par ailleurs, le décret du 13 juillet 1998 réorganisant l'enseignement fondamental a, pour ce niveau d'enseignement, redéfini de manière stricte la charge horaire des enseignants : au lieu d'une marge entre 22 et 28 périodes de 50 minutes de cours, l'enseignant doit aujourd'hui prester en classe 24 périodes dans le primaire et 26 périodes dans le maternel. Cette récente mesure a également été perçue comme une restriction de l'autonomie des pouvoirs organisateurs en même temps qu'une forme de protection des enseignants.

Nous ne pouvons évoquer la production législative de ces dernières années sans citer l'important décret "missions"<sup>13</sup> de juillet 1997. Ce décret a en quelque sorte permis de capitaliser et d'intégrer d'importants changements législatifs survenus au cours des dernières années. Pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement belge francophone, des objectifs généraux sont définis et s'accompagnent d'un arsenal de mesures telles que les référentiels de compétences cités plus haut, les batteries d'épreuves d'évaluation correspondant à ces compétences ou encore la définition de règles strictes relatives à l'inscription, à l'évaluation et au renvoi des élèves. A nouveau, ces mesures ont pour but d'accroître un socle commun de règles identiques pour tous les établissements publics et privés et, parallèlement, de définir des droits des élèves dans leurs rapports avec les écoles. Dans les deux cas, de telles transformations apparaissent comme une limitation de l'importante autonomie dont bénéficiaient les pouvoirs organisateurs.

## La consolidation simultanée des associations

Une caractéristique du modèle de Hollingsworth et Boyer est de postuler que différentes formes de coordination coexistent et se combinent. Cette articulation se manifeste clairement au cours de l'histoire du système scolaire belge. Ainsi, si on s'intéresse aux deux périodes majeures des "guerres scolaires" (1879-84 et 1954-58), on peut chaque fois observer la simultanéité d'un affermissement de l'intervention étatique – on vient de l'illustrer – avec le renforcement des associations



qui fédèrent divers pouvoirs organisateurs, voire des réseaux tels que définis par Hollingsworth et Boyer. Ainsi, en 1878, alors que le gouvernement libéral crée pour la première fois un ministère de l'Instruction publique et fait approuver, l'année suivante, la loi organique de l'Instruction primaire obligeant chaque commune à assurer au moins une école primaire neutre et laïque, la mobilisation catholique en réaction à cette loi entraîne la création rapide de nouvelles écoles susceptibles d'accueillir les enfants des fidèles, sommés d'abandonner les "écoles sans Dieu". Et les historiens<sup>14</sup> constatent que cet épisode politique est non seulement venu renforcer l'enseignement catholique en termes de population scolaire, mais représente aussi une contribution significative à la création de ce qu'on appelle le "pilier"<sup>15</sup> catholique : "Des sanctions spirituelles sont prononcées contre les partisans de l'enseignement officiel. Un vaste réseau d'écoles confessionnelles est mis sur pied. Il s'intègre au pilier (zuil) catholique en voie de formation, où il rejoint les institutions culturelles et caritatives créées par la bourgeoisie, avant d'être à son tour prolongé par de multiples associations éducatives et sociales destinées aux différents milieux, surtout populaires." (Wynants & Paret, 1998, p. 28). En 1954, le gouvernement socialiste-libéral décide d'accroître la couverture de l'enseignement de l'Etat en créant de nouveaux établissements, sans prendre l'avis des commissions pluralistes créées par le gouvernement chrétien l'ayant précédé. Il décide parallèlement de réduire significativement les subsides de l'enseignement libre. Pour notre propos, il est intéressant de constater que c'est à ce moment que se créent deux importantes associations de défense de l'enseignement catholique : en 1955, la Confédération nationale des associations de parents de l'enseignement catholique (devenue depuis lors l'Union des fédérations des associations de parents de l'enseignement catholique) et en 1957 le Secrétariat national de l'enseignement catholique (devenu depuis lors le SEGEC).

De même, on peut constater que le décret "missions" de juillet 1997, évoqué ci-dessus, représente simultanément un affermissement de la coordination étatique et une consolidation des associations de pouvoirs organisateurs qui ont amplement participé aux négociations préalables à la rédaction du texte et ont obtenu dans ce décret leur reconnaissance officielle comme "organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs".

## Développement du marché et effritement des communautés : l'évolution du sens de la liberté d'enseignement

Le marché est une des autres formes de coordination prégnante dans le système belge actuel. Un

regard historique permet de lier la montée de cette forme de coordination à l'affaiblissement d'une autre : les communautés confessionnelles. En effet, si l'on s'arrête brièvement sur l'origine de la liberté d'enseignement, il faut insister sur le fait que la liberté d'enseignement n'a pas toujours été interprétée comme partie prenante d'une logique de marché. Historiquement cette liberté est d'ordre philosophique et elle vise à légitimer les initiatives religieuses en matière d'éducation, tout en reconnaissant le droit des parents à choisir entre une école confessionnelle ou non-confessionnelle. La liberté d'enseignement entérine donc la présence de plusieurs "communautés" sociologiques (laïque et catholique), qui ont été renforcées historiquement par une structuration de l'ensemble du champ politique belge en "piliers". Toutefois, les transformations culturelles (individuation accrue, sécularisation accentuée) vont générer un effritement interne de ces communautés sociologiques de sorte que la loyauté aux différents services offerts par le pilier s'effrite et un phénomène de "zapping institutionnel" se développe : les membres d'une communauté de sens se transforment en "usagers" de services qui sont de plus en plus évalués du point de vue de leur qualité intrinsèque et moins comme des marqueurs d'appartenance identitaire (Maroy, Remy, Van Campenhoudt, 1996). De plus d'autres transformations du système éducatif et de son contexte ont encouragé cette modification du sens et de l'usage de la liberté d'enseignement, qui devient de plus en plus une liberté marchande. La massification de l'école et l'évolution du marché de l'emploi ont développé des comportements "consoméristes" d'usagers avertis qui veillent à sélectionner les meilleures options de formation dans les meilleurs établissements. De telles transformations du contexte et des attitudes des usagers sont évidemment relayées par des comportements tout aussi stratégiques de la part des établissements scolaires qui, face à des consommateurs soucieux de comparer les offres de formation, adaptent leurs produits en vue de conserver, voire d'accroître, leurs parts du marché. La déstructuration des communautés sociologiques a donc conduit à accentuer la logique du marché comme forme de coordination. (Vandenbergh, 1998).

## Promotion d'une logique de concertation : vers une coordination fondée sur le réseau ?

L'analyse des textes législatifs de ces dernières années révèle également une tendance claire à la valorisation voire à l'imposition de structures de concertation entre les différents acteurs du monde scolaire. Dans les établissements tout d'abord, les enseignants sont invités à travailler de manière plus collective et à développer un projet coordonné à l'intérieur des cycles de formation qui corres-



pondent à un ensemble d'année d'études à l'intérieur duquel le redoublement est proscrit. Mais les enseignants ne sont pas seulement "invités" à se concerter ; dans l'enseignement fondamental, ils y sont contraints par le décret du 13 juillet 1998 qui impose au personnel directeur et enseignant 60 heures de concertation annuelles. A l'échelle des établissements, cette logique de concertation se manifeste autour des Conseils de participation<sup>16</sup>, instance dans laquelle se retrouvent des délégués du pouvoir organisateur et des représentants du personnel (enseignant principalement), des élèves, des parents et de milieux extérieurs. Ce Conseil doit se réunir au moins deux fois par an, il participe à la définition du projet d'établissement et il remet un avis sur le rapport annuel d'activités, rédigé par le pouvoir organisateur. Ce n'est donc pas un organe de décision mais plutôt un regroupement de personnes plus ou moins représentatives qui sont chargées de débattre et ont peut-être l'opportunité d'influencer le pouvoir organisateur et la direction dans un certain nombre de choix relatifs à la politique éducative de l'établissement. La concertation est également présente entre les établissements scolaires de même caractère (confessionnel ou non-confessionnel) pour ce qui se réfère à la définition des "offres" de formation dans l'enseignement secondaire. Depuis 1993<sup>17</sup>, chaque pouvoir organisateur souhaitant programmer une nouvelle option de base doit recevoir l'aval de ses pairs à travers le Conseil de zone dont il fait partie. Chacun des Conseils de zone compétent soit pour l'enseignement de caractère confessionnel, soit pour l'enseignement de caractère non-confessionnel doit donc statuer face à ces demandes de programmation introduites par les pouvoirs organisateurs. Les conseils de zone n'ont pas d'obligation de résultat, mais ils correspondent bien à une obligation de concertation en matière de programmation de l'offre d'enseignement.

Tout se passe donc comme si l'Etat stimulait la création ou le renforcement de réseaux, non plus dans le sens indigène belge, mais au sens d'Hollingsworth et Boyer : il s'agit d'encadrer et de stimuler des relations partenariales entre acteurs et organisations dans le but de créer des formes de coopération et de confiance susceptibles d'atténuer la concurrence. Mais en même temps, il s'agit aussi de l'expression d'une conception de la régulation publique proche de ce que Lenoble (1994, p.22) qualifie de paradigme du droit procédural : les pouvoirs publics ne sont pas seulement là pour affirmer, avec une plus ou moins grande précision, ce qui doit être fait, mais ils s'intéressent tout autant à la définition de cadres pour les rapports entre les différentes catégories d'acteurs. Et ces cadres, sans remettre en question les autorités traditionnelles (les pouvoirs organisateurs et les chefs d'établissement notamment) invitent cependant à la multiplication des formes de concertation et de délibération préalables à la prise de décision. Si notre analyse est correcte, nous sommes en présence d'une nouvelle

forme spécifique de coordination qui vise à créer de l'implication, des obligations mutuelles et de la réciprocité. En cela, elle est plus proche du réseau que de la communauté dont la normativité est plus forte ou du marché mobilisant des logiques plus stratégiques et utilitaristes. Cependant, elle est plus diffuse que le réseau tel que défini par Hollingsworth et Boyer et peut s'inscrire aussi bien entre acteurs au sein d'une organisation qu'entre organisations semblables ou dissemblables.

## Un montage composite

En somme, la situation présente de l'enseignement en Belgique francophone est complexe. Malgré un discours politique qui magnifie le local et valorise l'autonomie des établissements scolaires, nous ne pouvons que constater une relative perte d'influence des établissements au profit d'instances plus centralisées parmi lesquelles il faut considérer outre l'Etat régulateur, les associations de pouvoirs organisateurs. Ce renforcement va de pair avec l'apparition de règles substantielles communes à tous les établissements relatives essentiellement aux programmes d'enseignement et aux statuts des enseignants.

Par ailleurs, des règles de procédure communes tendent à faire converger le mode de fonctionnement des établissements, règles communes qui ont fait l'objet d'un consensus entre les autorités des différents réseaux et l'Etat régulateur<sup>18</sup>. Ces règles tendent sinon à limiter les marges d'autonomie des acteurs locaux du système (pouvoirs organisateurs, directions, enseignants), du moins à affecter les jeux et les stratégies de ces acteurs dans la mesure où des obligations de concertation sont instaurées soit entre établissements scolaires d'un même réseau soit au sein des établissements scolaires.

La régulation du système scolaire s'apparente ainsi à un montage composite où se juxtaposent diverses formes de coordination parmi lesquelles aucune ne semble suffisamment puissante pour orienter significativement et durablement l'"action scolaire". On assiste dès lors à des combinaisons subtiles où s'entrecroisent les effets de la régulation publique, les propositions et pressions des associations de pouvoirs organisateurs, eux-mêmes issus de communautés sociologiques, le poids réel de chacune des organisations décentralisées et les rapports de concurrence. Pour "lier" ces différentes formes et les acteurs qui les accompagnent, des réseaux s'établissent et les pouvoirs publics en appellent à la concertation qui apparaît comme une incantation à de nouveaux types de rapports sociaux.

Parallèlement, le décret "missions" a porté sur les objectifs généraux du système scolaire qui furent pour la première fois explicités dans un texte de loi. Une telle explicitation ne supprime évidemment pas



les ambiguïtés puisque ces objectifs peuvent, aux yeux des acteurs, paraître difficilement conciliables alors que le décret précise qu'ils ne peuvent être hiérarchisés. Une ligne de force du décret se dégage cependant : promouvoir une logique de tronc commun dans l'enseignement fondamental et les deux premières années du secondaire, tronc commun associé avec la volonté d'une "école de la réussite" qui fasse pièce aux problèmes récurrents de l'échec scolaire. Une telle orientation normative des politiques scolaires ne signifie bien entendu pas qu'elle fasse consensus parmi les acteurs locaux. Au contraire, ces affirmations "législatives" quant aux finalités et à la philosophie éducative du système se développent alors même que le consensus sur l'école paraît plus précaire que dans les années 50-60, où l'idéal de l'égalité des chances permettait de concilier la réponse aux besoins croissants du sys-

tème économique en main-d'œuvre qualifiée et l'idéal civique d'égalité d'accès et de traitement au sein du système éducatif.

A ce niveau, la situation présente est celle d'une multiplicité de demandes à l'école au plan des attentes des usagers mais aussi sur le plan des fonctions globales de l'institution. Dans cette situation, le fonctionnement concret des établissements scolaires reste largement indéterminé et ouvert, d'une part parce qu'il y a moins de consensus institutionnel assurant une régulation normative aux attentes ou aux pratiques des acteurs locaux, d'autre part parce que malgré les transformations du cadre formel du système par les instances centrales, une très large marge de manœuvre demeure réservée aux acteurs locaux et aux établissements □

## Partie III : Penser la coordination locale au sein des établissements scolaires

Le propos de cette troisième partie est alors de mieux penser les processus de coordination locale au sein des établissements scolaires. Nous analyserons ces processus en nous centrant sur la régulation locale au sein des organisations scolaires. La notion de régulation est singulièrement complexe et polysémique.<sup>19</sup> Nous l'entendons ici au sens actif dégagé par J.D. Reynaud (1988, 1993). Il s'agit alors de "l'activité de production des règles"<sup>20</sup> qui contribuent à orienter les conduites des acteurs dans un espace social déterminé. L'activité de régulation dans une organisation (ou plus largement dans la société) est liée à la création d'un projet commun, d'une action organisée. Dans le cadre d'une organisation ou d'une entreprise, l'activité de régulation n'émane pas seulement des autorités organisationnelles dont l'activité de régulation constitue la régulation *de contrôle*. En effet, "ceux à qui ces règles doivent s'appliquer, bien qu'ils n'en soient pas les auteurs, peuvent les suivre de plus ou moins bon cœur. Mais il se peut aussi qu'ils s'efforcent, ne serait-ce que pour se protéger, d'élaborer leurs propres règles." (Reynaud, 1993, p XVIII). C'est ce que Reynaud appelle la régulation *autonome*, l'activité de régulation des exécutants dans les organisations. Celle-ci peut aller de la simple "résistance" à la définition autonome des règles de travail, qui sera d'autant plus forte que les travailleurs disposeront d'une forte compétence et autonomie professionnelle. Les différentes sources de régulation ne se rencontrent pas forcément dans

l'organisation ; il peut en effet y avoir simplement partage de terrains, compromis de coexistence ou à l'opposé, conflit et négociation autour de la définition des règles du jeu. La régulation devient alors *conjointe*.

Les règles du jeu d'un établissement scolaire à l'autre sont très diverses pour la bonne et simple raison que le local reste central dans notre système scolaire; ces règles du jeu sont certes partiellement les résultats des régulations de contrôle (substantielles ou procédurales) qui émanent des autorités centrales mais elles sont surtout produites localement. C'est cette régulation locale, émanant tant des directions des établissements que de leur personnel voire des élèves, que nous souhaitons thématiser, en présentant les premières orientations d'un modèle d'analyse susceptible de penser l'activité locale de production des règles du jeu, règles qui conditionnent en définitive à quel point dans un établissement donné, la coordination d'ensemble ira de pair avec une action collective et organisée importante.

Le propos est en fait double :

- 1) comprendre les processus et les facteurs qui contribuent à construire les problèmes d'interdépendance collective qui se posent dans une situation scolaire : autrement dit, comment le contexte (types d'élèves, environnement local,



contexte matériel de l'établissement), mais aussi les caractéristiques des acteurs (identités professionnelles des enseignants), ou encore la conduite de la direction de l'établissement (et au-delà des autorités intermédiaires) contribuent à définir localement les problèmes qui se posent. Cette définition de ce qui est jugé problématique et doit faire l'objet d'une intervention collective ou organisée par les acteurs de l'établissement procède donc simultanément de données " objectives " mais aussi d'un travail de définition des situations par les acteurs en présence. On peut se trouver dans des situations où les acteurs thématisent très peu de problèmes d'interdépendance collective à résoudre, soit parce que ce sont des réalités qui ne sont pas identifiées comme problématiques (par exemple la non réussite des élèves ou des comportements " de violence " peuvent être ou non thématisés comme tels), soit parce que ces problèmes n'appellent pas de solution au niveau de l'action organisée de l'établissement, soit encore parce qu'ils sont peu nombreux en raison du contexte de l'établissement.

- 2) saisir comment ces problèmes sont " traités " par les acteurs locaux : il s'agit de repérer et de comprendre les règles du jeu privilégiées et construites par les acteurs locaux en identifiant comment les problèmes et les incertitudes trouvent leurs voies de règlement et de solution. Autrement dit, quel mode de régulation prévaut dans un établissement, si l'on entend par là "la modalité dominante selon laquelle se résolvent les problèmes de coopération entre acteurs" (Francfort et alii, 1995, p 211). Nous considérerons cette modalité comme une des manifestations principales des règles qui orientent les conduites des acteurs de l'établissement. Analyser la régulation dans un ensemble organisé, c'est analyser les règles constitutives de diverses modalités d'agir collectif.

## Les incertitudes organisationnelles : un construit social

Avant de préciser les voies théoriques qui peuvent être empruntées pour saisir ce mode de construction d'une "action organisée" dans le contexte local de l'établissement, nous voudrions commenter quelque peu le premier point. Les problèmes de l'action collective ne sont pas des donnés, ils sont eux-mêmes des construits sociaux. Ils ne procèdent pas seulement du contexte objectif dans lequel l'établissement se trouve : ainsi, il n'y a pas lieu de penser que, à priori, seuls les établissements confrontés à des élèves "difficiles" ou aux "retards scolaires" importants ont davantage de problèmes d'interdépendance que les autres. En effet, les incertitudes qui affectent le fonctionnement des classes ou de l'établissement peuvent être plus ou moins tolérées,

naturalisées ou au contraire combattues par les acteurs en présence, et cela selon leurs mode de définition des situations scolaires. Autrement dit, une incertitude ne devient un problème qu'à partir du moment où il est défini comme tel par les acteurs. Une incertitude devient un problème lorsqu'elle est considérée comme un aspect du fonctionnement affectant significativement soit les résultats de l'action collective de l'établissement, soit les logiques d'action des différents acteurs qui le composent. Le processus de définition de ce qui constitue un problème de fonctionnement peut alors non seulement procéder des faits objectifs auxquels se trouve confronté un établissement, mais aussi et surtout des modes de définition des situations scolaires. Or, de ce point de vue, les politiques scolaires (du ministère, des réseaux mais aussi de l'établissement) dans la mesure où elles contribuent à définir des buts aux organisations éducatives - et singulièrement des buts opérationnalisés et opérationnalisables sous forme d'indicateurs objectifs comme le taux de retard scolaire, etc. - affectent considérablement le travail de thématisation interne des incertitudes significatives pour un établissement. Ainsi, tant que les politiques scolaires considèrent comme normal le redoublement, ou qu'une partie significative d'une cohorte d'élèves termine sa scolarité obligatoire sans " qualification reconnue ", nombre d'incertitudes internes à un établissement scolaire pouvaient être considérées comme tout à fait anodines et sans enjeu : par exemple, la disparité socio-culturelle des élèves pouvait être une incertitude qui était gérée localement par chaque professeur, notamment par la sélection; ou encore, les incertitudes liées au passage à une classe d'un niveau scolaire supérieur d'élèves aux acquis différenciés (et pourtant venant d'un même niveau) pouvaient être considérées comme des problèmes " naturels " liés aux variations individuelles des élèves, sans que ces incertitudes ne questionnent le fonctionnement collectif de l'organisation. Bref, comme toute organisation, l'école est soumise à d'innombrables facteurs d'incertitude (variation du nombre d'élèves, de leurs acquis, de leur rapport à l'école, etc); cependant, ces incertitudes commencent à être thématisées comme telles, comme problèmes dès lors que les politiques tendent à augmenter la pression sur la nécessité de produire des résultats, jugés socialement souhaitables (en termes d'équité et d'efficacité).

Un autre élément joue dans le processus de problématisation collective des incertitudes du fonctionnement organisationnel : ce sont les caractéristiques propres des acteurs de l'école sur le plan des conceptions éducatives et au-delà, des identités professionnelles. En effet, les équipes de direction ou le corps professoral peuvent être au plan individuel plus ou moins sensibles à diverses définitions des missions de l'enseignement, de l'établissement, ou encore du travail de l'enseignant. Selon ces définitions (la part qu'elle fait par exemple au postulat d'éducabilité des élèves, la hiérarchie qu'elle établit



entre différentes missions de l'école, la définition qu'elle donne de la marge de manœuvre de l'enseignant, de ses missions et compétences premières), les faits auxquels sont confrontés les acteurs dans l'établissement seront thématiques autrement : ainsi, le suivi pédagogique des élèves, la coordination de ce suivi entre classes peuvent être considérés comme incertitude prioritaire ou secondaire ; les "faits délictueux" des élèves, la "violence" également sera définie de façon variable, comme un problème interne ou externe, comme une incertitude plus ou moins forte par les enseignants, selon qu'ils considèrent que leur action peut ou non avoir prise sur les comportements des élèves.

En définitive, la construction de ce qui doit ou non être géré en propre par l'établissement scolaire, et surtout par qui (le directeur, les enseignants collectivement, les enseignants individuellement) peut largement faire l'objet d'une médiation par un travail de définition des situations, redevable d'une part du contexte objectif dans lequel se situe l'établissement, d'autre part des orientations normatives qui prévalent dans cet établissement. Celles-ci font l'objet de débats voire de confrontations entre les acteurs internes et sont aussi fonction du contexte normatif plus large dont sont porteuses les politiques éducatives des autorités centrales.

## La pluralité des construits d'action organisée dans les établissements scolaires

Mais il ne suffit pas de penser le processus de construction des problèmes, comme on vient de l'indiquer, pour saisir comment au plan local se joue le jeu de l'action organisée. Il faut aussi penser le mode de régulation qui prévaut dans chaque situation scolaire locale (au sens déjà évoqué de Francfort et alii, 1995). Comme on l'a déjà thématiqué, le processus de production des règles du jeu est le fruit du jeu des acteurs et la régulation dans l'organisation scolaire procède autant des interventions des autorités locales (la régulation de contrôle de l'équipe de direction, du Pouvoir Organisateur) que des actions des professeurs, éducateurs, voire des élèves (la régulation autonome). Dans cette ligne de réflexion, il faut en comprendre la résultante et penser le type de relations et de collaborations entre acteurs qui tend à prévaloir dans l'établissement; saisir les caractéristiques et les traits du mode de régulation qui s'est stabilisé dans le contexte local de l'établissement. Les règles prégnantes sont en effet structurantes du mode d'agir collectif, de ce qu'on peut appeler aussi après Friedberg "un construit d'action organisée" (Friedberg, 1993).

Il nous semble utile à cet égard de nous appuyer sur une qualification a priori des modes d'agir collectifs présents dans les établissements ; cet inventaire s'inspire des travaux qui ont été menés d'une part

par Derouet et Dutercq (1997), d'autre part par Sainsaulieu et son équipe dans un travail sur les entreprises (Francfort et alii, 1995).

Pour ces derniers, on peut avancer que face à des problèmes d'interdépendance thématiques comme tels par les acteurs, la construction de la réponse organisée peut procéder de plusieurs modes de régulation. A priori, on peut reprendre deux grands types de logiques : d'une part des logiques ou des dynamiques "d'accord", d'autre part des dynamiques de "désaccord". Le long de ce continuum, Sainsaulieu distingue divers systèmes de relations relativement stabilisés entre les acteurs, qui contribuent à orienter très nettement le mode de réponse aux problèmes d'interdépendance (au-delà, on peut se demander si cela n'affecte pas également les problèmes repérés et thématiques) :

- la logique du *pacte ou du consensus* : les acteurs partagent des orientations et valeurs communes et tendent à se mettre d'accord par consensus sur les mesures et actions collectives à mener;
- la logique de la *négociation* : dans ce cas de figure, il y a une intense activité politique dans l'organisation pour définir les réponses à apporter. Selon les cas, on se trouve dans une situation où les règles du jeu sont relativement stables ou non (pour des raisons internes ou externes) : de ce fait la négociation peut prendre la forme soit d'*ajustements négociés*, soit de *transformations négociées* selon l'ampleur des changements en cours dans l'établissement.
- la logique du *désaccord* : sur ce fond, trois types de configuration relationnelle sont distinguées par Sainsaulieu :
  - la *domination* réfère à la présence d'une direction forte, voire autoritaire, qui a les moyens d'imposer au personnel et aux usagers les solutions et règles qu'elle a choisies ;
  - le *contre-pouvoir* est une situation symétrique par rapport à la précédente : c'est un groupe organisé au sein du personnel qui contrôle les solutions sélectionnées ou appliquées ; la direction est en fait largement "impuissante" et constitue un acteur faible du système ;
  - l'*antagonisme* définit une situation d'affrontement relativement permanent et récurrent entre divers groupes qui tendent à se neutraliser partiellement ; dans ce cas, les activités politiques sont intenses dans l'organisation.

Une autre façon d'aborder les modes de construction d'une coordination de l'action face aux problèmes évoqués est celle proposée par Derouet et Dutercq. Cherchant à comprendre comment un établissement peut ou non constituer une "micro-société", comment s'effectue la coordination de l'action et la mobilisation des ressources dans des établissements





a priori caractérisés par leur diversité interne, ils repèrent quatre figures de construction d'une cohérence dans l'établissement :

- la méthode officielle (en France, mais aussi en Communauté française de Belgique) est celle du "*compromis en justice*" : il s'agit de viser un accord par la concertation et la participation de tous (tout le monde a une égale dignité à définir la cité politique que constitue l'établissement). La visée est au fond d'obtenir un compromis sur "un bien commun" local, c'est-à-dire la définition de ce que chaque groupe ou individu définit comme souhaitable et légitime en termes non seulement de "visées éducatives" mais aussi de modes de fonctionnement. Derouet envisage là divers compromis fondés à des degrés divers sur les "modèles de cités" distingués par Boltanski et Thévenot (1991);
- la *mobilisation autour d'un chef d'établissement charismatique*; dans ce cas, l'accord ne résulte pas d'un débat en justice entre les différents partenaires de l'école. La coordination résulte ici d'un "macro-acteur" plus puissant que les autres qui est capable d'imposer sa vision de l'établissement en réservant à chacun une place conforme à son intérêt. Il parvient à enrôler les autres acteurs dans son projet.

Dans ces deux premières figures, un accord se construit, soit sur base d'un enrôlement par un acteur puissant, soit au terme de débats et de confrontations sur les principes de justification de tous. Cependant, les observations empiriques réalisées par Derouet et Dutercq mettent en évidence qu'un accord explicite n'est pas nécessairement présent et que l'action collective dans un établissement ne doit pas nécessairement procéder de la sorte; la cohérence d'un établissement peut reposer sur d'autres modes de coordination de l'action, sans qu'il y ait d'accord préalable sur la définition d'un projet ou d'un bien commun.

- *Evitement du débat en justice et juxtaposition des avantages particuliers*; dans ce cas, l'établissement se construit une cohérence minimale et relativement précaire, car elle est fondée sur la composition d'avantages particuliers que chaque acteur de l'établissement retire du jeu. Il ne s'agit donc pas d'un projet d'établissement au sens fort, mais bien plutôt "de l'addition de petits raisonnements de justice dans lesquels une place cruciale est tenue par la volonté de ne pas priver les personnes directement concernées de bénéfices particuliers mais précieux.". Cette configuration de relations peut résulter dans une logique de partage de territoires faiblement coordonnés ;

- la "*paix des objets*" : la convergence et la coordination entre acteurs se base sur des dispositifs articulés (composés d'objets et d'humains) autour desquels il y a un accord pragmatique. Ce peut-être par exemple la convergence sur la nécessité d'encadrer les élèves, instrumentée au travers de divers outils techniques (évaluation formative, entraînement constant, abondance des exercices, usage de fiches méthodes, etc). Dans ce cas, "des gens peuvent s'entendre, travailler ensemble et contribuer en commun au bon fonctionnement d'un établissement, sans qu'il y ait accord entre eux, accord en tous cas sur ce qui peut paraître essentiel : l'interprétation du monde qui est là et la bonne forme de l'établissement. La paix est en revanche déterminée par la convergence sur un certain nombre d'actions, de dispositions ou de dispositifs qui à eux seuls assurent la bonne marche du lycée." (Derouet et Dutercq, 1997, pp.18-19)

Nos deux sources théoriques permettent chacune à leur manière de désigner des modes types de résolution des problèmes de la coopération et de l'action collective au niveau des établissements scolaires. Derouet et Dutercq distinguent des situations de construction d'accords et des situations où l'on cherche seulement une coordination de l'action. Sainsaulieu et son équipe distinguent des logiques de "consensus" et des logiques de "désaccord". Ces apports, s'ils restent par bien des aspects hétérogènes sur un plan théorique, sont très suggestifs des processus concrets de résolution des problèmes de coopération qui se posent dans les organisations scolaires et peuvent constituer les premiers jalons d'un modèle d'analyse plus intégré, qui porterait sur les construits d'action organisée effectivement présents. Un tel programme suppose en première analyse d'intégrer davantage les apports théoriques et par ailleurs, d'accorder aussi toute l'attention nécessaire aux processus sociaux qui tendent à stabiliser ces règles de fonctionnement et les relations entre les protagonistes des établissements scolaires. Sur ce point, nous rejoignons la préoccupation de Reynaud, qui vise à comprendre l'activité de régulation sociale. Seule cette prise en compte du local, des acteurs qui le composent, des processus actifs de régulation qui le constituent permettra de saisir comment l'articulation des formes de coordination constitutives du cadre institutionnel et structurel de l'enseignement en Belgique francophone joue effectivement dans les pratiques concrètes des acteurs, sur le terrain quotidien des élèves et de leurs professeurs □



# Conclusion

Notre problématique centrale porte sur les formes et les processus de coordination à l'œuvre dans le système d'enseignement tant au niveau du "système" et des politiques qui l'affectent que des établissements scolaires. On a montré ainsi dans un premier temps à quel point l'enseignement belge est plutôt un "montage composite" partiellement intégré de diverses formes de coordination qu'un véritable "système" régulé et cohérent, cher à une perspective rationnelle ou systématique des organisations. Les politiques successives et l'histoire des rapports sociaux dans le système d'enseignement ont composé et fait évoluer ces formes de coordination, conduisant à faire jouer de concert la coordination par le marché et les établissements scolaires d'une part, les "réseaux" et l'Etat d'autre part. L'analyse des formes de coordination favorisées par le décret "missions", qui constitue indéniablement un moment important dans l'histoire scolaire récente, conduit aussi à constater le renforcement de l'Etat et des associations de pouvoirs organisateurs et partant, le renforcement au moins potentiel de la cohérence et de la centralisation du système. Cette cohérence se jouera cependant essentiellement sur un plan local et les projets partiellement homogénéisateurs des autorités resteront lettre morte, si les acteurs des établissements scolaires parviennent à jouer de leur marge de manœuvre locale pour en neutraliser ou en détourner les prescriptions. Les établissements scolaires comme ensembles organisés restent en effet des lieux de coordination essentiels dans l'ensemble, dans la mesure où nombre d'aspects que l'Etat s'efforce de réguler par diverses normes substantielles ou procédurales (au niveau de l'offre scolaire des établissements, de la construction d'un curriculum commun orienté vers des "socles de compétences", des comportements des professeurs, etc.) restent en définitive tributaires de la manière dont les acteurs vont jouer plus localement dans deux autres formes de coordination : les réseaux (au sens de Hollingsworth et Boyer) et les partenariats qui les constituent d'une part, la logique interne de chaque organisation scolaire locale d'autre part. La dernière partie de l'article a visé à construire une problématique d'analyse visant à saisir la construction de la coordination et de l'action organisée au sein des établissements, problématisation nécessaire pour orienter l'analyse empirique à ce niveau, laquelle est indispensable pour saisir l'ensemble des processus de coordination à l'œuvre dans le champ scolaire. On ne peut en effet se limiter à une analyse "macro" du "système" scolaire et des formes de coordination qui le caractérisent pour penser la manière dont se joue effectivement de nombreux enjeux concrets

du système d'enseignement belge (par exemple la question d'une "harmonisation" accrue des curriculums réels, l'harmonisation des pratiques d'inscription ou d'exclusion dans les écoles).

D'un point de vue théorique, l'approche dont nous posons les jalons dans ce cahier s'inscrit très clairement dans une sociologie qui se revendique du "constructivisme social", tâchant d'articuler dans l'analyse la prise en compte des "structures" et le jeu des "acteurs" (Corcuff, 1996). Il s'agit de considérer les actions dans toute l'institution comme des actions situées et cadrées, sans que ce cadre ne soit pensé comme purement contraignant. Au contraire le contexte dans lequel l'action s'inscrit constitue pour l'acteur à la fois une ressource et une contrainte. (Giddens, 1987). Notre approche des formes de coordination procède dès lors sur le plan méthodologique en deux temps traités successivement dans ce papier. La première partie constitue un "moment structuraliste" de l'analyse, si l'on entend par là un moment dans lequel on cherche à qualifier et à rendre intelligible le contexte ou le cadre dans lequel les acteurs se situent, qu'il soient situés au "centre" du système (dans un cabinet ministériel par exemple) ou à sa "périphérie" (dans un établissement). Le modèle de Hollingsworth et Boyer est en effet un modèle d'analyse qui permet de penser le cadre structurel de l'enseignement comme une articulation de formes de coordination. Cette dernière peut être définie comme le mode de régulation du système d'enseignement, considéré comme ensemble structuré et organisé. Le mode de régulation - comme articulation des formes de coordination - est donc pensé ici de façon relativement macro-structurelle, qui s'impose momentanément aux acteurs mais peut évidemment faire l'objet d'un travail politique de changement..

L'analyse doit cependant être complétée en cherchant à mieux saisir au sein de ce cadre, comment se construisent les règles du jeu qui orientent de façon plus située les conduites des acteurs. On peut dire que nous cherchons ici à saisir la régulation dans le système d'enseignement, non plus au sens structurel, mais au sens actif du terme, que nous avons emprunté à Reynaud. Du fait de notre point d'entrée empirique dans le champ - les établissements -, nous avons dès lors cherché à explorer à partir des travaux antérieurs de Derouet et Sainsaulieu quels pouvaient être au sein des établissements les différents systèmes de relation entre acteurs, les différents construits d'action organisée, les différentes situations-types en ce qui concerne les règles



du jeu entre acteurs. Notre seconde partie traite donc des modes de coordination de façon plus active que structurelle ; si nous avons cherché à repérer dans la littérature des types de "jeux" locaux de coopération/conflit, ce n'est pas pour dire que nous épuisons là le champ des possibles quant à ces jeux, ni parce que nous pensons que ces jeux constituent des sortes de "structures" s'imposant aux acteurs, c'est au contraire pour souligner l'incidence des acteurs dans la construction de ces modes d'agir collectif.

L'approche des modes de coordination prégnants dans le système d'enseignement s'organise donc pour nous à deux niveaux et en deux temps : nous

saisissons d'abord des formes instituées de coordination, dont l'articulation, l'arrangement institutionnel constitue à un moment donné le mode de régulation de l'institution scolaire, la régulation étant ici appréhendée de façon structurelle ; dans un second temps, et dans une perspective d'analyse empirique des établissements scolaires, une problématique mobilisant d'autres référents théoriques est construite pour penser les jeux et modes de relation entre acteurs, pour saisir comment se construit l'action organisée au plan local. La notion de régulation intervient ici au sens actif du terme, comme processus dont les acteurs et leurs stratégies sont les moteurs □

<sup>1</sup>Un système est dans un sens minimal un ensemble d'éléments interdépendants et relativement finalisé. La régulation des systèmes scolaires a classiquement été pensée en se référant à l'opposition entre l'Etat et le marché d'une part, entre systèmes où la décision est relativement centralisée ou décentralisée d'autre part.

<sup>2</sup>Dans cette perspective, l'école est considérée à la fois comme un lieu d'émancipation vu l'accès qu'elle permet à des savoirs généraux et comme un vecteur d'intégration à la république. Le devoir des responsables politiques est de garantir à chaque élève, quelle que soit son origine sociale, des chances équivalentes d'accès à la formation. Derouet illustre parallèlement en quoi ce principe supérieur ne repose pas uniquement sur une éthique commune, mais détermine l'organisation du système scolaire français : "... au début du vingtième siècle s'était constitué une boîte noire, qui unissait une organisation centralisée et standardisée de l'école, et donc un certain nombre de règlements, de routines de perception et de conduite avec un certain type de connaissances du social, fondée lui aussi sur des catégories nationales standardisées." (Derouet, 1992, p.31). L'idéal d'égalité des chances culmine en 1975 avec la réforme Haby et la création des collèges uniques<sup>2</sup>: les différentes filières de formation sont supprimées et tous les élèves du collège (11 à 15 ans) se retrouvent ensemble, face à un seul programme de formation.

<sup>3</sup>Certaines tendances très récentes viennent atténuer ce qui est dit dans ce paragraphe. Le lecteur intéressé trouvera une description et une analyse de ces tendances dans V. Dupriez & M.D. Zachary (1998), Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement, *Courrier hebdomadaire*, CRISP, n° 1611-1612.

<sup>4</sup>Autorités éducatives privées ou publiques responsables de un ou plusieurs établissements.

<sup>5</sup>Pour cet auteur, l'institution se définit comme un appareil qui transforme des valeurs générales en normes et en rôles, ces rôles ayant, à leur tour, la capacité de former des "personnalités sociales".

<sup>6</sup>Un constat assez similaire pourrait être fait pour la plupart des pays industrialisés. L'explicitation des situations belges et françaises nous a semblé particulièrement intéressante parce que, malgré des structures très différentes, le même constat pouvait être fait sur ce point précis.

<sup>7</sup>Il s'agit plutôt d'une forme de compromis (Boltanski et Thevenot, 1991) entre une logique industrielle à la recherche d'un accroissement de l'efficacité et une logique civique, attentive d'une part à l'égalité entre les élèves et d'autre part à la transparence relative à l'état du système scolaire. Pour un développement, voir V. Dupriez & C. Maroy (1998)

<sup>8</sup>On peut ne pas être d'accord avec l'opposition entre action intéressée et action sociale (ou collective) et donc entre homo oeconomicus et homo sociologicus. Toutefois, l'intérêt de cette distinction est de rappeler que les ressorts de l'action ou les registres symboliques qui produisent du sens pour les acteurs ne sont pas que l'intérêt.

<sup>9</sup>Pour plus d'explications, voir Hollingsworth et Boyer, 1997, p 6 à 19 surtout. Ces arrangements institutionnels sont présentés à un niveau d'abstraction élevé (des types idéaux) dans un tableau que nous reprenons puis dans des formes concrètes et observables de coordination dans le champ économique.

<sup>10</sup>Ce qui signifie qu'il n'y a pas de surveillance a priori de ce que font les établissements scolaires.

<sup>11</sup>C'est en tout cas l'interprétation qu'en ont fait pendant longtemps nombre de catholiques.

<sup>12</sup>Voir Dupriez & Zachary (1998), op.cit. Depuis 1988, la Belgique est un Etat fédéral qui comprend trois niveaux de pouvoir : l'Etat fédéral, les Communautés (flamande, française, germanophone) et les Régions (Flandre, Wallonie, Bruxelles). Les Communautés sont compétentes en matière d'enseignement.

<sup>13</sup>Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

<sup>14</sup>Voir entre autres l'analyse de P. Wynants et M. Paret (1998).

<sup>15</sup>Le pilier catholique en regroupant des acteurs et des organisations œuvrant dans des secteurs différents, mus par la défense d'options spirituelles et politiques communes correspond bien à la définition de réseau dans la typologie proposée ci-dessus.

<sup>16</sup>Le Conseil de participation a également été instauré par le décret "missions" du 24 juillet 1997.

<sup>17</sup>Arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 15 mars 1993.

<sup>18</sup>Les relations entre ces associations et l'Etat régulateur sont complexes elles aussi, puisque l'Etat représente un "des pouvoirs organisateurs" du système, et que ces associations fonctionnent un peu comme des oligopoles qui cherchent (notamment via le champ politique) à s'accorder sur un certain nombre d'objectifs et de modes de fonctionnement (voir Dumont (1999) et sa théorie de la paralégalité).

<sup>19</sup>Outre le sens actif proposé par Reynaud, on peut distinguer un sens "systémique" ou cybernétique de la notion de régulation qui renvoie au fait de maintenir en équilibre, d'assurer le fonctionnement correct d'un système en fonction de critères pré-définis ; la régulation est alors entendue comme une des données structurelles, partie intégrante et déterminée d'un système. Un sens politique ou institutionnel de cette même notion est mobilisé lorsqu'on fait référence à l'ensemble des actions mises en œuvre par une autorité reconnue (gouvernement, hiérarchie d'une organisation) pour orienter les actions et les interactions des acteurs sur lesquels elle a une certaine autorité. Nous avons insisté dans la première partie de ce papier sur l'idée que la régulation institutionnelle étatique pouvait être considérée comme une forme de coordination parmi d'autres, à côté du marché, des réseaux ou des organisations. Cependant, le rôle de l'Etat est aussi de promouvoir et de fonder les autres formes de coordination ; un Etat libéral va, par exemple, contribuer à construire les bases du marché comme forme de coordination



---

majeure. On pourrait considérer que le cadre théorique de la première partie s'inscrit dans une conception plus structurelle de la régulation d'un système social, régulation entendue alors comme une articulation de formes de coordination prégnantes dans tel ou tel champ social, par ex le système scolaire.

<sup>20</sup> Les règles sont en effet entendues par Reynaud comme un principe organisateur. "Elle (la règle) peut prendre la forme d'une injonction ou d'une interdiction visant à déterminer strictement un comportement. Mais elle est plus souvent un guide d'action, un étalon qui permet de porter un jugement, un modèle qui oriente l'action". Autrement dit, "les règles ne sont rien d'autre que leur capacité réelle à régler des interactions". (Reynaud, 1993, préface de la seconde édition, p XVI)



# Bibliographie

- Bastienier A. (1998), " La liberté d'enseignement. Un droit à réinterroger ? ", *La Revue Nouvelle*, 10, CVIII, 16-45.
- Boltanski, L. et Thevenot L. (1991), *De la justification*, Paris, Gallimard.
- Broadfoot P. (1996), *Education, assesment and society*, Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- Carton L. (1991), *L'école en perspective historique, contribution à la prospective*, Bruxelles, Fondation roi Baudouin.
- Corcuff Ph. (1996), *Les nouvelles sociologies*, Paris : Nathan Universités.
- Crahay M. (1997), *Une école de qualité pour tous !*, Bruxelles, Labor.
- Crozier M. et Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, collection Points.
- Derouet J. L. (1992), *Ecole et Justice*, Paris, Métailié.
- Derouet J.L. et Dutercq Y. (1997), *L'établissement scolaire, autonomie scolaire et service public*, Paris, INRP et ESF éditeurs.
- Dubet F. et Martucelli D. (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Ed. du Seuil.
- Dumont H. (1999), " La pilarisation dans la société multiculturelle belge ", *La Revue Nouvelle*, 3, CIX, 46-75.
- Dupriez V. et Maroy C. (1998), "Liberté d'enseignement, sens et concurrence", *La Revue Nouvelle*, 10, CVIII, 152-164.
- Dupriez V. et Zachary, M.D. (1998), " Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement ", *Courrier Hebdomadaire du CRISP*, 1611-1612.
- Francfort I, Osty F. , Sainsaulieu R. et Uhalde M. (1995), *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Friedberg, E. (1993) *Le pouvoir et la règle*, Paris, Le Seuil.
- Giddens, A. (1987) *La constitution de la société. Elements de la théorie de la structuration*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hollingsworth J.R. et Boyer R. (ed), 1997, *Contemporary capitalism. The embeddedness of institutions*, Cambridge University Press.
- Jobert, B. (1992), " Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques ", *Revue Française de Science Politique*, vol 42 , 2, 219-233.
- Jobert B. et Muller P. (1987), *L'État en action*, Paris, PUF.
- Lenoble J. (1994), *Droit et Communication*, Paris, Cerf (Humanités).
- Leroy, M. (1994), " La liberté d'organiser un enseignement et la liberté de choisir un enseignement " in *Quels droits dans l'enseignement ? Enseignants, Parents, Elèves*, Facultés de Droit de Namur, Actes du colloque du 13 et 14 mai 1993.
- Maroy C., Remy J., et Van Campendhoudt L. (1996), "La foi et le métier", *Cahiers Internationaux de Sociologie* , vol 100, 91-124.
- Neave, G. (1988), "On the cultivation of quality, Efficiency and enterprise : an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988 ", *European Journal of Education*, vol 23, 1/2, 7-23.
- Reynaud, J.-D. (1988), "Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome", *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 5-18.
- Reynaud, J.-D. (1993), *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris, A. Colin (2<sup>ème</sup> édition).
- Vandenbergh V. (1998), " L'enseignement en Communauté française de Belgique : un quasi-marché ", *Reflets et perspectives de la vie économique*, XXXVII, 1, 65-75.
- Van Haecht, A. (1998), " Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques " , *Education et Sociétés*, 1, 21-46.
- Wynants P. et Paret M. (1998), Ecoles et clivages au XIXe et XXe siècles, In D. Grootaers (Ed.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, Ed. du CRISP.



## Cahiers de Recherche du GIRSEF

### Déjà Parus :

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

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

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

Dupriez V., Maroy C. (199) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Si vous souhaitez obtenir d'autres numéros de ces cahiers, vous pouvez les obtenir au secrétariat du GIRSEF au prix unitaire de 250 frs, Place Montesquieu 1 bte 14, B-1348 Louvain-la-Neuve, Tél : 32-10-472066, Fax : 32-10-472400, email : girsef@anso.ucl.ac.be

Un résumé des textes parus dans ces cahiers est disponible sur le Web à l'adresse suivante : <http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.htm>

