

LES CAHIERS DE RECHERCHE EN EDUCATION ET FORMATION

Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?

*Christian Maroy**

N° 49 • DÉCEMBRE 2005 •





L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Deux équipes de recherche à l'UCL se préoccupent de ces questions : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF) et la Chaire UNESCO de pédagogie universitaire (CPU).

Le GIRSEF est un groupe de recherche pluridisciplinaire fondé en 1998 afin d'étudier les systèmes d'éducation et de formation, réunissant des sociologues, économistes, psychologues et psychopédagogues. L'attention est portée notamment sur l'évaluation des résultats des systèmes éducatifs en termes d'équité et d'efficacité, sur leurs modes de fonctionnement et de régulation, sur les politiques publiques à leur endroit, les logiques des acteurs principaux ou encore sur le fonctionnement local des organisations de formation et l'engagement et la motivation des apprenants. Sur le plan empirique, ses recherches portent essentiellement sur le niveau primaire et secondaire d'enseignement, mais aussi sur l'enseignement supérieur et la formation d'adultes.

La Chaire de Pédagogie Universitaire (CPU) a été créée en mai 2001 et a reçu le label de Chaire UNESCO en septembre 2002. Elle assure également le secrétariat et la coordination du Réseau Européen de Recherche et d'Innovation en Enseignement Supérieur (RERIES), réseau européen des chaires Unesco sur l'Enseignement supérieur. Elle a pour mission de contribuer à la promotion de la qualité de la pédagogie universitaire à l'UCL, en contribuant à la fois à la recherche dans ce domaine et en coordonnant une formation diplômante en pédagogie universitaire (DES en pédagogie universitaire).

Ces équipes se sont associées en 2004 pour proposer les **Cahiers de recherche en Éducation et Formation**, qui font suite aux Cahiers de recherche du Girsef, dont 25 numéros sont parus entre 1999 et 2003. La série des Cahiers de recherche en Éducation et Formation a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein de la CPU et du GIRSEF auprès d'un large public, tant les chercheurs qui s'intéressent aux questions de l'éducation et de la formation qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes.

La compilation de l'ensemble des onze cahiers parus en 2004 est maintenant disponible dans un volume imprimé qui peut être commandé à partir du site www.i6doc.com, notre partenaire éditorial.

Par ailleurs, chacun des cahiers de la série, depuis le premier numéro, peut être téléchargé gratuitement depuis le site d'I6doc (www.i6doc.com) et depuis les sites du GIRSEF (www.girsef.ucl.ac.be) et de la CPU (www.cpu.psp.ucl.ac.be).

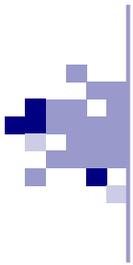
Responsable de la publication : Mariane Frenay

Secrétariat de rédaction : Nadine Didier

* Christian Maroy est professeur au département de sciences politiques et sociales de l'UCL et chercheur au Girsef. Il a été le coordinateur du Reguleducnetwork (voir infra). Cet article a aussi bénéficié du soutien du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique de la Communauté Française de Belgique (convention ARC 02-07/274).

Table des matières

Régulation, modes de régulations institutionnels, modèles de gouvernance	5
La prégnance de départ du modèle bureaucratique-professionnel	6
Des convergences partielles de politiques autour d'un certain nombre de tendances communes	8
Deux modèles de gouvernance « post-bureaucratiques »	10
L'État évaluateur ou la gouvernance par les résultats	11
Deux variantes d'un régime de régulation postbureaucratique	11
Variations des politiques et des modèles	13
Effets d'hybridation et recontextualisation des modèles	15
Des logiques politiques additives	17
Conditions de développement et facteurs de variation d'un régime de régulation post-bureaucratique	18
1. Facteurs de convergence	18
2. Facteurs de divergence	21
Conclusion	22
Références bibliographiques	25



Les modes de régulation institutionnels d'un système éducatif peuvent être considérés comme l'ensemble des mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle des actions des établissements, des professionnels ou des familles au sein du système éducatif, modes de régulation mis en place par les autorités éducatives grâce à différents arrangements institutionnels. Il s'agit donc d'une des activités de « gouvernance » d'un système à côté de celles relatives au financement de l'éducation ou de la « production » proprement dite du service éducatif (Dale, 1997). Notre propos est de nous demander comment évoluent les modes de régulation institutionnels du système d'enseignement secondaire dans cinq pays européens (Angleterre, Belgique (Communauté française), France, Hongrie, Portugal). Plus précisément, nous nous demanderons si les politiques éducatives des vingt dernières années contribuent à construire une certaine convergence de ce point de vue. Simultanément, quelles divergences importantes demeurent.

Cette analyse est dérivée de la recherche européenne Reguleduc¹. Basée sur l'analyse comparative des systèmes d'éducation concernant la tranche d'âge des 12-15 ans, elle a pour objectif de montrer comment les évolutions des modes de régulation et de gouvernance de ces systèmes au niveau national affectent et interagissent avec des processus de régulation locaux et plus indirectement la production des hiérarchies et ségrégations entre

écoles. La recherche a été conduite à différents niveaux d'analyse (national, méso, micro) avec des méthodes qualitatives et quantitatives. Le cœur de la recherche est cependant centré sur six espaces scolaires locaux (Budapest, Charleroi, Créteil, Lille, Lisbonne, London) où ont été combinées l'analyse des régulations institutionnelles intermédiaires et locales, l'étude des interdépendances compétitives entre établissements et leurs logiques d'action (voir Maroy, 2004). Nous présentons ici les résultats de la recherche au niveau « macro » des évolutions des politiques éducatives et de leurs incidences sur les modes de régulation institutionnels nationaux. Sur le plan méthodologique, nous avons procédé en deux temps concernant ce volet macro : dans un premier temps chaque équipe nationale a établi une revue de la littérature nationale et internationale concernant les évolutions des modes de régulation institutionnels et dans un second temps, une comparaison de ces rapports a été opérée, des tendances transversales ont été établies et interprétées (Bajomi et Barroso, 2002 ; Maroy, 2004).

Résumons d'emblée les résultats de cette comparaison et l'interprétation centrale qui s'en dégage. Les pays étudiés, comme nombre d'autres en Europe ou en Amérique du Nord (Whitty et al., 1998 ; Green et alii, 1999), connaissent depuis une vingtaine d'années des réformes importantes des modes de régulation institutionnelle de leurs systèmes éducatifs. La variété des pays et le nombre des pays touchés par ces réformes suggèrent que ces changements ne sont pas seulement conjoncturels mais qu'ils apparaissent comme les signes d'un changement de régime de régulation institutionnelle (Whitty et al., 1998). Le modèle « bureau-professionnel » de régulation des systèmes éducatifs avait accompagné, avec d'importantes variantes nationales, la construction et le développement de systèmes éducatifs nationaux « de masse » dès les années 1950/60. Ce modèle de régulation est désormais travaillé par des politiques éducatives dont l'orientation peut être diverse mais qui, avec des dosages variés, tendent à substituer ou superposer à ces anciens modes de régulation de nouveaux arrangements institutionnels tels que la promotion de l'évaluation (des résultats, des fonctionnements, des personnels), la définition d'objectifs curriculaires standard, la promotion du libre choix des parents, l'autonomie de gestion et

¹ La recherche a été financée par l'UE dans le cadre du 5^{ème} programme cadre de recherche et développement, action clé « Improving socio-economic knowledge base » (Contract n° HPSE-CT-2001-00086). Pour plus d'information sur cette recherche, voir le site <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>. Sept laboratoires y ont participé : EPRU (Institute of Education, University of London ; responsable Pr. S.J. Ball) et CPPR (King's College, London ; Pr. Martin Thrupp) pour l'Angleterre ; Girsef (Université de Louvain ; responsable Pr. C. Maroy ; coordinateur de la recherche) et Cerisis (Université de Louvain ; responsable B. Delvaux) pour la Communauté française en Belgique ; OSC (IEP, Paris ; Dr A. van Zanten) et Ifresi (Lille, CNRS ; Pr. L. Demailly) pour la France ; Eotvos Université de Budapest pour la Hongrie (responsable Pr. I. Bajomi) ; Faculté de Sciences de l'éducation de

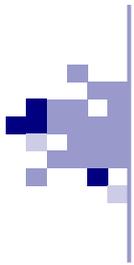
l'autonomie pédagogique des établissements scolaires, le développement de la formation continuée et de l'accompagnement de "proximité" des professionnels, la décentralisation des compétences éducatives de l'État à des échelons intermédiaires ou locaux. Pour donner un sens d'ensemble à ces transformations, il nous semble utile de mobiliser les modèles de l'État évaluateur et du quasi-marché, qui nous semblent à l'horizon des orientations suivies, même si c'est avec des dosages et des intensités différentes. Une forme de convergence partielle autour d'un nouveau régime de régulation « post-bureaucratique », semble se dessiner dans les cinq réalités concernées. Ce constat de convergence partielle quant aux objectifs à poursuivre par les « réformes » ne signifie pourtant pas que les politiques soient identiques, d'une part en raison des différences de départ des systèmes, des effets d'hybridation des politiques avec les réalités institutionnelles, idéologiques ou politiques existantes, d'autre part en raison de différences dans le volontarisme des politiques (plus ou moins « réformatrices ») et enfin en raison de différences d'accents mis tantôt sur le choix des parents et le marché, tantôt sur l'évaluation.

Nous commencerons d'abord par clarifier les principales notions théoriques (régulation, modes de régulation, modèle de gouvernance) que nous mobiliserons dans ce papier. Nous préciserons ensuite les caractéristiques du mode de régulation bureaucratique-professionnel et sa prégnance variable dans les différents pays dans les années 60/70. Nous examinerons alors les convergences qui se font jour dans les politiques éducatives récentes, convergences qui se construisent et peuvent être rendues intelligibles à partir de deux modèles de régulation « post-bureaucratiques », le modèle de l'État évaluateur et celui du quasi-marché. Nous présenterons enfin les facteurs de convergence qui sous-tendent l'émergence et la diffusion de ces modèles dans les différents pays, tout en soulignant par la suite les facteurs de divergence qui conduisent simultanément à des différenciations des politiques, en raison du dosage des modèles d'une part, et des effets des contextes institutionnels ou sociaux dans et sur lesquels ces politiques s'exercent. Au final, les systèmes et leurs modes de régulation institutionnels restent dès lors encore largement différenciés.

Régulation, modes de régulations institutionnels, modèles de gouvernance

D'un point de vue « constructiviste » et non fonctionnaliste, la régulation sociale désigne en sociologie les processus multiples, contradictoires, conflictuels parfois, d'orientation des conduites des acteurs et de définition des « règles du jeu » dans un système social (Reynaud, 1993 ; Maroy et Dupriez, 2000, Maroy, 2004). La régulation dans le système éducatif, comme dans d'autres champs sociaux, procède de ce fait de plusieurs sources entrecroisées. La régulation est d'abord institutionnelle et politique. Divers arrangements institutionnels définis, promus ou autorisés par l'État (tels que les règles et lois édictées par différents niveaux d'autorité publique, le pouvoir discrétionnaire dévolu à des autorités locales ou aux hiérarchies des établissements scolaires, les dispositifs de concertation, de coordination ou de contrôle comme le quasi-marché, l'évaluation, etc.) contribuent à coordonner et orienter l'action des établissements, des professionnels, des familles dans le système

éducatif par la distribution des ressources et contraintes. La régulation institutionnelle renvoie donc aux modes d'orientation, de coordination et de contrôle des acteurs qui sont objectivés et institutionnalisés dans des dispositifs matériels, légaux, techniques qui dérivent d'une action publique et étatique (en ce compris les dispositifs de « marché »). Mais les règles du jeu sont construites simultanément par le « bas ». Elles sont construites en situation par les acteurs pour résoudre les problèmes de coordination et d'orientation dans les systèmes d'action organisés. Elles dérivent de régulations autonomes qui interagissent avec la régulation de contrôle promue par les autorités politiques ou organisationnelles (Reynaud, 1988). La régulation est enfin normative. Que ce soit au niveau des politiques ou au niveau local, toutes les actions sont orientées par des modèles cognitifs et normatifs, historiquement situés. La régulation est donc un processus multiple par ses sources, ses



mécanismes, ses objets, mais aussi par la pluralité des acteurs qui la construisent (au niveau transnational, national, local). Dans les faits, la régulation est toujours une multirégulation (Barroso, 2004), complexe, parfois conflictuelle et potentiellement contradictoire. Notre approche de la régulation n'est donc pas fonctionnaliste. Les régulations ne produisent pas nécessairement de l'ordre et de l'ajustement face aux problèmes et dysfonctionnements d'un système. La multirégulation peut aussi être génératrice de désordre et de contradictions (pour un développement voir Maroy, 2004).

Les *modes* de régulation institutionnels renvoient à la configuration spécifique des arrangements institutionnels effectivement prégnants dans un système éducatif, modes de régulation qui dérivent de l'histoire et des politiques passées dans ce système. Lorsque les politiques éducatives cherchent à infléchir ou à changer les modes de régulation institutionnels, on peut avancer l'hypothèse qu'elles sont influencées

par des *modèles* de régulation ou de gouvernance (par ex. le modèle du quasi-marché ; voir infra). Nous entendons par là les modèles théoriques et normatifs qui servent de référence cognitive et normative, notamment pour les décideurs, dans la définition de la « bonne manière de piloter ou de gouverner » le système d'enseignement. Ces modèles comprennent des valeurs, des normes de référence et sont simultanément des instruments de lecture du réel et des guides pour l'action². Les modèles de gouvernance participent des processus de régulation des systèmes d'enseignement sans qu'on puisse les confondre avec les modes de régulation institutionnels effectifs. Plus précisément, ils participent de la régulation normative du système, notamment par les valeurs de référence qu'ils charrient. Lorsqu'ils sont repris dans les politiques éducatives, ils tendent aussi à faire évoluer les modes de régulation institutionnels prégnants dans le système, qui sont toujours plus complexes et composites que les modèles de gouvernance plus épurés qui fonctionnent comme des types-idéaux et des modèles d'action.

La prégnance de départ du modèle bureaucratique-professionnel

Malgré des différences importantes de systèmes, les cinq pays étudiés ont pu tous, à des degrés divers, développer une régulation institutionnelle de leur système à partir du modèle bureau-professionnel, qui combine une régulation bureaucratique et une régulation conjointe Etat/enseignants.

Les systèmes scolaires nationaux ont été contruits au XIX et au XX^{ème} siècles autour d'un modèle institutionnel et organisationnel qui a combiné une composante bureaucratique adossée à un Etat nation responsable de l'éducation du peuple et une composante professionnelle. Bidwell (1965) est un des premiers auteurs à avoir qualifié et analysé l'école ou le système scolaire comme une « bureaucratie professionnelle » qui s'est concrétisée à des degrés divers dans les différents systèmes scolaires analysés.

Dans ce modèle, pour mener à bien une mission de socialisation des jeunes générations de plus en plus longue, complexe et diffusée progressivement dans toutes les classes sociales, l'Etat est devenu d'abord un Etat éducateur qui prend en charge lui-même, à des degrés divers, la mise en œuvre du service

éducatif³. Cette offre éducative peut être organisée de façon plus ou moins centralisée et différenciée, mais elle est sous-tendue par des normes de plus en

² Cette notion de modèle est voisine du concept de « référentiel » d'action publique utilisé par les approches cognitives des politiques publiques, qui insistent sur la présence de référentiels cognitifs et normatifs qui tendent à orienter la définition des problèmes et solutions qui se posent aux acteurs politiques dans divers domaines. (Muller, 2000)

³ Il y aurait lieu d'introduire multiples nuances dans cette présentation, par exemple en faisant une périodisation plus précise de la massification scolaire, en distinguant la période de développement de l'enseignement primaire et secondaire. La construction de normes standards a par exemple posé davantage de problèmes pour ce dernier, dans la mesure où il s'agissait pour la plupart des pays d'intégrer davantage diverses formes d'enseignement (général, technique, professionnel), qui préexistaient sous des formes et des institutions variées.

plus standardisées et identiques pour toutes les composantes du système. Elle va de pair avec une division du travail éducatif (verticale et horizontale entre niveaux et matières) et engendre une définition précise des fonctions, rôles et compétences spécifiques requis de chacun, en fonction de règles écrites et précises. Par ailleurs, l'État met en place une hiérarchie et un contrôle de conformité de tous les agents du système aux règles et procédures à suivre. Cette forme organisationnelle basée sur la standardisation des règles et la conformité est alors justifiée au nom de la rationalité et de la nécessité de la plus grande universalité possible des règles à l'échelon de l'État nation, fondant ainsi une égalité de traitement et une égalité d'accès de tous à l'éducation. Ainsi la dimension bureaucratique du système scolaire se retrouve non seulement dans ses structures mais aussi dans ses principes de légitimité. On sait en effet que Weber n'associait pas seulement des formes administratives (hiérarchie, division horizontale du travail importante, fondée sur des règles formelles et générales) à son idéal type bureaucratique, mais aussi des principes de légitimité : le modèle bureaucratique engage selon lui une référence positive d'une part au respect de la loi et de la règle, d'autre part, une valorisation de la rationalité au sens large (Weber, 1922), y compris la « rationalité en valeur ».

Toutefois, compte tenu de la complexité des tâches éducatives à accomplir, ces caractéristiques bureaucratiques ont toujours été associées à une large autonomie individuelle et collective des enseignants, autonomie fondée sur leur expertise et leurs savoirs professionnels. Les enseignants se sont ainsi vu octroyés une marge de manoeuvre importante dans la conduite individuelle de l'activité d'enseignement, notamment pour faire face aux « incertitudes » de leur travail. Ils sont aussi fortement associés à la gestion de leur carrière, via leurs représentants professionnels ou syndicaux, ou à la définition des programmes ou de la pédagogie via une élite professionnelle chargée de les définir (corps d'inspections).

Ce modèle bureaucratique et professionnel va alors de pair avec des modes de régulation basés à la fois sur le contrôle de conformité des agents aux règles générales, la socialisation et la diffusion de normes, valeurs, savoirs aux enseignants, enfin la concertation et la régulation jointe du système par l'Etat et les représentants des enseignants. Ce modèle fait

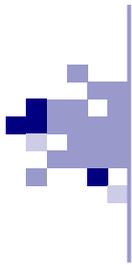
cohabiter une régulation « étatique, bureaucratique, administrative » et une régulation « professionnelle, corporative, pédagogique » (Barroso, 2000, p 64) qui peuvent être en tension.

Dans ce système, les parents et usagers n'ont pratiquement pas voie au chapitre sinon via des arrangements qui, dans les faits, permettent d'adapter le fonctionnement bureaucratique aux situations particulières, tout en conférant dès lors à divers agents un pouvoir officieux important (Crozier, 1963).

Tous les pays étudiés partagent certains traits de ce modèle, mais ce sont sans doute, la France et le Portugal qui s'en rapprochent le plus encore aujourd'hui (van Zanten, 2002 ; Barroso, 2000), de même que la Hongrie (notamment à la faveur du régime communiste après 1948).

Par contre, la CFB (Draelants, Dupriez, Maroy, 2003) ou l'Angleterre (Green, 1990 ; Tomlinson, 2001), s'en éloignent sans doute davantage, notamment par la moindre standardisation des normes, liée à la place beaucoup plus importante des initiatives locales et aux conceptions politiques et éducatives qui les justifiaient (une tradition d'initiatives volontaires, de nature libérale en Angleterre, et la valorisation de la « liberté d'enseignement », la place faite aux initiatives scolaires d'origine religieuse en Belgique). Dans ces deux pays, le modèle bureaucratique-professionnel a été combiné à un modèle de gouvernance "communautaire" (Barroso, 2000), accordant une légitimité importante à l'initiative scolaire de communautés sociologiques, de nature locale ou religieuse. De ce fait, ces pays sont caractérisés au départ par une plus grande décentralisation, une plus grande diversification du curriculum, une diversité importante des « pourvoyeurs » d'éducation (variété des types d'école) et de forts dispositifs de libre choix pour ce qui concerne la Belgique.

Au-delà des spécificités nationales quant aux rapports établis entre Etat, école et société civile, le modèle bureau-professionnel est cependant bien présent dans l'ensemble des pays étudiés et au-delà ; il a pu se répandre non seulement en raison du développement assez général de « l'éducation de masse » mais aussi de processus de « mimétisme institutionnel » (Meyer et alii, 1992), le développement d'un Etat éducateur et de normes standards ayant généralement été associé au « progrès » tant sur le plan économique (croissance) que social (mobilité sociale).



Des convergences partielles de politiques autour d'un certain nombre de tendances communes

Depuis une vingtaine d'années, on peut constater dans les pays étudiés plusieurs évolutions significatives des modes de régulation institutionnels qui le plus souvent ont été favorisées par des textes législatifs importants dans la politique éducative (comme l'Education Reform Act de 1988 en Angleterre et aux pays de Galles, le « décret « missions » (1997) en Communauté française de Belgique, les lois sur la décentralisation, la déconcentration, mais aussi une loi d'orientation (1989) en France) ou encore un tournant politique majeur comme la fin du régime communiste en Hongrie (1989). Le pays où les évolutions sont sans doute encore les plus modestes est le Portugal.

Ces évolutions sont partiellement convergentes autour de six tendances (Bajomi et Barroso, 2002):

- *Une autonomie accrue des établissements*

La promotion (ou le maintien) d'une forme de « dévolution » accrue des responsabilités aux établissements scolaires s'observe partout (politiques relatives aux « *self governing school* » en Angleterre ; à l'« autonomie des établissements » en France, au Portugal, en Hongrie ou en Communauté française de Belgique (CFB))

- *La recherche d'un point d'équilibre entre centralisation/ décentralisation*

On observe une tendance à décentraliser / déconcentrer les décisions dans les Etats traditionnellement centralisés vers des instances intermédiaires ou locales de décision (France, Portugal, Hongrie) et une tendance au renforcement de la centralisation dans les Etats fortement décentralisés au départ, notamment en ce qui concerne les grands objectifs curriculaires en termes de compétences à atteindre (CFB, Angleterre). En outre, pour ce qui concerne l'Angleterre, le renforcement de la centralisation a aussi porté sur l'évaluation des élèves, des écoles, ou du système. Ces processus s'accomplissent toutefois avec des modalités, des degrés et des temporalités très variables. De plus, la décentralisation et/ou la recentralisation peuvent prendre des significations assez variées selon les contextes. Ainsi, la décentralisation/

déconcentration apparaît plus forte en France qu'au Portugal. La « recentralisation » anglaise est nettement plus forte qu'en CFB où la centralisation du curriculum ne s'est pas accompagnée de celle des procédures de certification et d'évaluation, mais a été paradoxalement de pair avec le renforcement des « réseaux d'enseignement » jouant traditionnellement un rôle régulateur intermédiaire. A l'opposé, en Angleterre, c'est le niveau intermédiaire (Local Education Authority, LEA) qui est vidé de son pouvoir soit au profit de l'Etat central et de ses agences indépendantes d'évaluation (OfSTED), soit au profit des établissements.

- *La montée de l'évaluation externe des établissements et du système scolaire*

La montée de l'évaluation est portée surtout par les politiques de l'Etat central (de façon volontaire et/ou sous la pression de la demande des usagers) et se démultiplie et se relaie parfois au niveau intermédiaire ou local. Le degré de développement de l'évaluation, sa sophistication technique, son instrumentation comme outil de « pilotage » et sa publicité sont toutefois très inégalement mis en place. Ainsi, c'est en Angleterre (et dans une mesure moindre en France) que ces dispositifs ont été le plus développés, et qu'ils ont été réellement mis en œuvre dans une fonction de pilotage du système. Ainsi, en Angleterre la création de l'OfSTED et la mise en place de dispositifs d'inspection systématique des écoles a impliqué l'évaluation détaillée de la performance des écoles, l'obligation de définir des plans d'amélioration pour tous les points faibles identifiés, avec la possibilité de fermeture obligatoire des écoles considérées en situation d'« échec » (« *failling schools* »). Avec la publication des résultats scolaires obtenus lors des épreuves d'évaluation externe réalisées au long du parcours scolaire des élèves (« *league tables* »), ce dispositif d'évaluation par l'inspection constitue la pierre angulaire de la politique éducative officielle, dans l'objectif explicite de fournir des informations importantes aux acteurs locaux, et notamment les parents dont on assouplit par ailleurs les possibilités de choix de l'école. En France et dans

une moindre mesure au Portugal aussi, l'évaluation externe institutionnelle a été promue au niveau central (avec par exemple la place centrale du Département de l'Évaluation –DEP– au sein du ministère de l'éducation français entre 1987 et 97) ou régional, avec cependant de fortes variations dans l'intensité des applications et du suivi au niveau des académies ou des Directions régionales d'éducation. L'incidence concrète de ces évaluations comme « mécanisme correctif » de régulation sur le système et les établissements reste cependant mineure et leur impact surtout symbolique (van Zanten, 2002). Par ailleurs, on ne peut pas la considérer en France comme une évaluation totalement externe : au niveau des établissements, la majorité des rapports d'évaluation sont co-produits par les établissements et la plus grande partie des résultats restent "secrets" (Demailly et Gadrey 1998). Cependant trois "indicateurs" sont divulgués à la presse. L'évaluation externe se développe aussi en CFB et en Hongrie, mais sans beaucoup d'incidence concrète sur le quotidien des établissements scolaires ni de publicité.

- *La promotion ou l'assouplissement du « choix » de l'école par les parents*

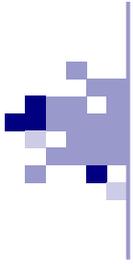
Les possibilités de choix de l'école par les parents se sont renforcées ou maintenues dans tous les pays étudiés. Cela peut procéder d'une politique volontaire, d'une volonté d'assouplissement des règles administratives, comme d'une position de « laisser-faire » de la part des autorités publiques. En Angleterre et au pays de Galles, on peut constater une politique étatique volontariste qui tend à construire un « quasi-marché » scolaire : outre une plus grande liberté de choix de l'école par les parents et des élèves par les écoles, le gouvernement a promu une information des parents sur les « performances » des écoles. La concurrence entre écoles et leur autonomie de gestion accrue sont alors supposés conduire à une plus grande qualité, une meilleure réponse aux demandes et besoins divers des familles. Un tel quasi-marché existe de fait en CFB. En effet, la liberté de choix de l'école par les parents (garantie dans la constitution) s'accompagne d'un mécanisme de financement des écoles en fonction du nombre d'élèves. Ces arrangements institutionnels construits dans l'histoire pour garantir un pluralisme philosophique et religieux,

ont été maintenus pratiquement malgré la reconnaissance de ses effets pervers, tant la « liberté d'enseignement » est institutionnalisée et légitime socialement. (Draelants et alii, 2003) Par ailleurs, en France et au Portugal, c'est davantage la pression sociale des parents (notamment de classes moyennes) qui a conduit à une politique « soft » d'assouplissement de l'allocation administrée des enfants aux écoles (politique dite de « désectorisation » en France, qui donne la possibilité aux parents d'exprimer trois à cinq préférences pour les écoles secondaires). Cette politique a été appliquée de façon variable selon les académies et selon les périodes⁴. Cet « assouplissement » pratique ou officiel s'opère toutefois en cherchant à préserver la nature égalitaire de l'offre scolaire (via un curriculum commun et large et une volonté de préserver la mixité sociale et scolaire des écoles). En Hongrie, un dispositif de carte scolaire coexiste depuis longtemps avec une tradition de libéralisation du choix des écoles par les parents. Il est ainsi aisé de solliciter et d'obtenir une autorisation pour inscrire les enfants en dehors de la zone de résidence des familles. Cette tendance à l'assouplissement du choix des parents est alimentée localement par des contextes de baisse démographique et d'excédent de « places » au sein des écoles et le développement de stratégies actives de choix de la part des familles, notamment des classes moyennes. (Delvaux et van Zanten, 2004 ; Maroy, 2004)

- *La diversification de l'offre scolaire*

On constate aussi une tendance à accentuer de façon plus ou moins importante la diversité de l'offre scolaire des établissements, de façon à accentuer la « diversité des choix possibles » pour les élèves et leurs parents. C'est le cas dans les pays où le curriculum était défini de façon centrale et relativement standard, (Portugal, France, Hongrie), mais aussi en Angleterre, où la décentralisation allait de pair avec le modèle de la *comprehensive school*. Par exemple, en France, des possibilités d'offres de cours plus spécialisés ont été autorisés, de façon diverse, au niveau du collège : « classes européennes », « classes à horaires aménagés »

⁴ Ainsi, dans les années 80 en France, il y a eu un encouragement officiel au consumérisme des parents



incorporant des disciplines optionnelles telles le sport ou les arts. En Angleterre, des écoles peuvent postuler le statut de « *specialist schools* » centrés sur un domaine (commerce, médias etc.) et bénéficier de moyens accrus ; au Portugal, les écoles peuvent faire varier le volume horaire des différentes composantes du programme dans des limites préétablies (aires curriculaires non disciplinaires, création de cours technologiques dans le tronc commun de l'enseignement secondaire ; programmes pour élèves en situation d'échec). En Hongrie, certains établissements peuvent se spécialiser dans l'apprentissage de langue étrangère (filiales bilingues) alors que d'autres écoles se spécialisent en vue de d'assurer un traitement particulier à certaines catégories d'élèves (élèves aux besoins spécifiques). La politique de diversification de l'offre scolaire peut être ou non combinée avec des politiques de définition de standards curriculaires communs, de plus en plus centrées sur quelques matières centrales (comme en Angleterre par exemple).

L'accentuation de la diversification est moins significative en Belgique en raison d'une structure curriculaire déjà largement diversifiée au départ et structurée pratiquement en « filières » dès la troisième (voire la deuxième) année de l'enseignement secondaire.

- *L'augmentation de la régulation de contrôle du travail enseignant*

Une sixième tendance est commune à l'ensemble de nos pays, la tendance à l'érosion de l'autonomie professionnelle individuelle des enseignants soumis de plus en plus à diverses formes d'encadrement de leurs pratiques, par la formation, la présence plus ou moins forte dans l'établissement des cadres de proximité (sauf en Hongrie), les codes de bonne pratique, l'obligation du travail en équipe.

L'affaiblissement de l'autonomie professionnelle concerne également le groupe professionnel lui-même par l'affaiblissement, dans certains pays, des positions de leurs organisations syndicales (en Angleterre et en Hongrie surtout).

Deux modèles de gouvernance « post-bureaucratiques »

Même si on pourrait soutenir que chacune de ces politiques a été sous tendue par des modèles et des débats spécifiques à chaque thématique abordée ou à chaque pays (autour de l'autonomie de gestion des établissements scolaires, de la question du « libre choix », de la promotion d'un curriculum plus ou moins intégré ou diversifié, de la centralisation ou décentralisation du système etc), on peut aussi les référer à des modèles de gouvernance plus larges qui traversent ces diverses dimensions. Ces politiques peuvent être référées au modèle « du quasi-marché » ou à celui de « l'Etat Evaluator », qui tous deux partagent certains traits qui les opposent au modèle bureaucratique-professionnel déjà présenté. Nous développerons d'abord ces modèles et leur caractère « post-bureaucratique » avant de préciser comment les tendances précitées peuvent y être référées.

La régulation par le quasi-marché

Dans le modèle du « quasi-marché », l'Etat ne disparaît pas. Il a même le rôle important de définir les objectifs du système et le contenu du curriculum d'enseignement. Cependant, il délègue aux établissements (ou d'autres entités locales) une autonomie pour choisir les moyens adéquats pour réaliser ces objectifs. Par ailleurs, pour améliorer la qualité et répondre aux demandes diverses des usagers, il instaure un système de quasi-marché. Ce dernier implique la mise en place d'un libre choix de l'école par les usagers, couplé à un financement des écoles en relation avec le public élève qu'ils reçoivent (financement à la demande) (Bartlett et Legrand, 1993 ;Vandenbergh, 1999). Autrement dit, les établissements se trouvent mis en concurrence pour réaliser un travail éducatif, en référence à des objectifs définis centralement. Les usagers ont une

capacité de choix de leur « fournisseur scolaire » qui doit par ailleurs se soumettre à un grand nombre de règles définies dorénavant de façon centrale : définition des programmes, certification par exemple. Ces établissements peuvent alors avoir des statuts divers, publics ou privés. L'Etat central, via une agence spécialisée, tend à favoriser l'information des usagers/clients sur les performances, l'efficacité et l'efficience des différents établissements de sorte que la rationalité des choix des usagers fasse pression sur les équipes scolaires locales pour améliorer leur mode de fonctionnement.

Ce modèle de marché s'est forgé et a été largement promu dans les pays anglo-saxons par certains analystes néo-libéraux, critiques du modèle bureaucratique (Chubb et Moe, 1990). Pour eux, c'est le caractère bureaucratique du système qui le rend inefficace et il faut donc favoriser une pression concurrentielle venant des usagers pour qu'il s'améliore. Comme Whitty et alii (1998, p 4) l'avancent, « advocates of quasi-market policies argue that they will lead to increased diversity of provision, more efficient management, enhanced professionalism, and more effective schools. Such proponents, such as Moe (1994) in the United States and Pollard (1995) in the United Kingdom have argued that such reforms will bring particular benefits for families from disadvantaged communities, who have been ill served by more conventional bureaucratic arrangements. However, critics suggest that even if these reforms do enhance efficiency, responsiveness, choice and diversity (and even that they regard as questionable), they will increase inequality between schools.» Un tel modèle a fortement inspiré les politiques anglaises, (mais aussi plus largement celle de l'Australie, de la Nouvelle Zélande ; Whitty et al. 1998) et a fait l'objet d'une littérature critique importante dans le monde anglo-saxon (voir par ex Ball, 1993 ; Lauder et alii, 1999).

L'Etat évaluateur ou la gouvernance par les résultats

Le modèle de l'Etat évaluateur, (Neave, 1988 ; Broadfoot, 2000)⁵ (ou de la « gouvernance par les résultats ») suppose également que les objectifs et programmes à réaliser par le système d'enseignement soient définis de façon centrale et

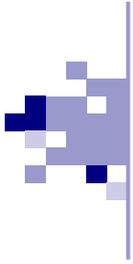
⁵ Ce modèle est qualifié de façon variable : d'autres auteurs parlent de pilotage ou de régulation fondés sur « l'obligation de résultats » (Demailly 2001).

que les unités d'enseignements aient une importante autonomie de gestion pédagogique et/ou financière. Par ailleurs, ces dernières sont soumises à des contrats. L'Etat central négocie avec les entités locales (comme les établissements scolaires) des « objectifs à atteindre » et lui délègue des responsabilités et des moyens accrus pour réaliser ces objectifs, qui s'inscrivent dans les missions générales promues par les instances publiques de tutelle tout en tenant compte des publics ou du contexte local de l'école. Par ailleurs, un système d'évaluation externe des performances des établissements et un système d'incitants symboliques ou matériels, voire de sanction, se met en place pour favoriser la réalisation ou l'amélioration des performances, du « contrat » passé entre l'Etat et les établissements (ou des entités d'un niveau supérieur). Ce qui donc est visé, c'est un processus d'apprentissage organisationnel et professionnel qui aboutisse à une amélioration de la qualité éducative dans les établissements locaux. Le modèle implique donc ipso facto une autonomie de gestion économique et pédagogique des écoles et une valorisation de leur capacité de réponse aux demandes qui leur arrivent soit des autorités éducatives de contrôle, soit des usagers. Il implique en tous les cas la diffusion et l'acceptation d'une « culture de l'évaluation » (Thélot, 1993) qui s'appuie tant sur les évaluations externes que l'auto-évaluation institutionnelle d'équipes visant à améliorer leurs pratiques et leurs résultats.

Deux variantes d'un régime de régulation postbureaucratique

Ces deux modèles peuvent être qualifiés de « post-bureaucratiques » pour deux raisons principales.

Du point de vue des normes et valeurs de référence, ils ne sont plus fondés sur la légitimité de la raison, de la rationalité en valeur et de la loi typiques du modèle bureaucratique ; la valorisation des résultats (Duran, 1999), de la recherche d'efficacité (pouvant aller jusqu'à l'obligation de résultats) est privilégiée par rapport au respect de la règle de droit. La rationalité reste valorisée mais elle est de plus en plus réduite à la rationalité instrumentale. Ainsi, le souci d'amélioration de la qualité, la valorisation de l'efficacité, de la « performativité » (Ball, 2003) tend à se déconnecter des finalités qu'elle est supposée servir. La valorisation de l'efficacité instrumentale prime sur le respect de



l'engagement civique et solidaire, sur les finalités éducatives, bref sur les rationalités en valeur qui dans le modèle bureau-professionnel fondait tant la standardisation des normes que l'autonomie professionnelle de l'enseignant.

Par ailleurs, les modes de coordination et de contrôle mis en place pour orienter les conduites, ne se fondent plus *seulement* sur le contrôle de conformité des actes par rapport aux règles et procédures, typiques du modèle bureaucratique. D'autres modes de coordination fondés soit sur la diffusion de normes de référence (diffusion des « meilleures pratiques » ; session de formation, d'accompagnement de projets), sur la contractualisation et l'évaluation (des processus, des résultats, des pratiques) ou encore pour le modèle du quasi-marché, sur l'ajustement individuel et la compétition sont promus. Cependant, on reste dans la règle de droit puisqu'on produit encore énormément de lois, de décrets, de circulaires, de règlements, qu'on en vérifie l'application, que de plus en plus de conflits peuvent se régler devant un tribunal, que de plus en plus de précautions sont prises pour éviter la non conformité administrative. De ce fait, le régime « post-bureaucratique » est bien en filiation avec le régime bureaucratique, même s'il est aussi partiellement en rupture.

Un autre point commun à ces deux modèles est lié au rôle important de l'État : il définit les objectifs et veille au maintien des cadres du système. Par ailleurs une relative autonomie est octroyée à l'établissement ou à des entités locales. De plus, l'État ne se veut plus le seul offreur d'enseignement légitime. Notons encore que la valorisation de l'efficacité et de la performativité dans ces deux modèles va de pair avec une défiance accrue à l'égard de l'autonomie professionnelle du corps enseignant, si elle n'est pas « encadrée » par de nouveaux systèmes d'évaluation de leurs pratiques et de leurs résultats. La confiance dans le professionnalisme enseignant se lézarde et leur autonomie professionnelle ne semble plus une garantie suffisante de la qualité du service éducatif rendu (Maroy, 2002).

Au-delà de ces points communs, il importe de souligner une différence majeure : dans le modèle du quasi-marché, c'est surtout la pression concurrentielle par l'intermédiaire d'un usager parent « averti » qui doit pousser l'établissement à améliorer le service éducatif rendu, alors que dans l'autre modèle, la régulation opère davantage par l'évaluation des processus et

résultats et par des incitants/ou des sanctions octroyés aux établissements en fonction de leur « progression » et de leurs résultats. Ce système d'obligation de résultats est supposé constituer un point d'appui à un processus d'apprentissage organisationnel ou professionnel de la part des établissements. Les deux modèles s'opposent donc essentiellement quant à la présence ou à l'absence du rôle de la compétition et du « marché » comme vecteur moteur de la qualité éducative. En fonction du modèle adopté, certaines politiques vont s'appuyer sur le marché alors que d'autres s'y opposent et cherchent à recourir au pilotage par l'évaluation et les résultats.

En pratique les modèles de l'État évaluateur et du quasi-marché peuvent être combinés, comme le cas anglais le démontrera. Cependant, ces deux modèles nous semblent bien intellectuellement distincts. En effet, la promotion de l'autonomie des établissements couplée à un État évaluateur peut très bien s'envisager sans « quasi-marché ». Par ailleurs, le quasi-marché n'implique pas forcément la présence d'une contractualisation des établissements et une évaluation incitative ou sanctionnante de leurs résultats au regard des objectifs posés, comme l'implique le modèle de l'État évaluateur. La compétition du marché et ses conséquences en termes d'attractivité de l'école ou de nombre/qualité des élèves ou professeurs est postulée théoriquement comme un incitant fort et suffisant pour promouvoir l'amélioration des pratiques éducatives et l'ajustement à la diversité des besoins et demandes. Cependant, l'évaluation des performances des établissements afin de favoriser, par l'information, le choix rationnel des « usagers » fait bien partie du modèle du quasi-marché.

Ajoutons encore que les modèles du « quasi-marché » et de « l'État évaluateur » ne sont pas les seuls présents dans les débats ou les seuls à inspirer les politiques éducatives, même s'ils tendent à devenir hégémoniques. Lise Demailly (Demailly, 2001) évoque ainsi en matière d'usage de l'évaluation, la présence d'usages « démocratique », « pluraliste », « négocié » en France, qui renvoient à une version participative et démocratique de la réforme de l'État éducateur et s'opposent à des usages « autoritaires » de l'évaluation au service d'un État évaluateur qui pourrait devenir dirigiste et paradoxalement hyper plutôt que post-bureaucratique. On est là dans un référentiel proche de ce que Gather Thurler appelle le « pilotage négocié » (Gather Thurler, 2001). Le modèle

« communautaire » de gouvernance (Barroso, 2000) trouve aussi des défenseurs tant en Angleterre qu'en Belgique. Certaines mesures politiques peuvent d'ailleurs être associés à ces modèles (comme par exemple, le développement inégal et variable de divers conseils locaux consultatifs ou décisionnels visant à associer les parents ou les acteurs locaux à la définition des projets d'établissements scolaires (Bajomi et Barroso, 2002). Ces modèles plus minoritaires ont donc une influence et peuvent fonder des résistances aux politiques dominantes au sein des différentes sociétés ou systèmes éducatifs.

Si nous ne développons pas ici ces modèles « communautaire » et « démocratique/participatif », c'est principalement parce que notre souci est d'abord comparatif et qu'il s'agit de rendre compte des dynamiques centrales de convergence européenne au niveau des politiques éducatives et de l'évolution des modes de régulation institutionnels. Cependant, des contre-tendances peuvent exister au sein de chaque réalité nationale. Par exemple, Lise Demailly montre bien les résistances et les constructions sociales innovantes existants au sein de l'académie de Lille en terme d'évaluation (Demailly, 2003).

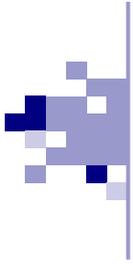
Variations des politiques et des modèles

Les politiques éducatives des cinq pays étudiés s'inspirent peu ou prou des modèles post-bureaucratiques évoqués, en particulier du modèle de l'Etat évaluateur : ainsi, le renforcement de l'autonomie des établissements et la promotion de l'évaluation, le renforcement des objectifs centraux et d'une standardisation curriculaire dans les pays décentralisés au départ. Simultanément, des traits plus inspirés du modèle du quasi-marché - la tolérance ou la promotion du libre choix, la relative diversification de l'offre scolaire de nature à rencontrer les demandes variées des usagers- ont été également développées. Cependant, le degré d'intensité des politiques menées et le dosage entre ces modèles est très varié. Le cas « exemplaire » de radicalisme dans les réformes est sans aucun doute l'Angleterre et le pays de Galles qui promeuvent simultanément le quasi-marché et l'Etat évaluateur par une politique explicite et volontariste.

L'importance relative des trois instances de régulation de l'offre (gouvernement central, autorités locales et marché local) a beaucoup changé en Angleterre ces vingt dernières années⁶. Le contrôle central et marchand s'est renforcé, au détriment de la capacité d'intervention des autorités locales. Jusque dans les années 80, le dispositif traditionnel de régulation de l'offre éducative était centré sur le contrôle des écoles par les autorités locales d'éducation (LEA). Ce

contrôle se traduisait par la définition de normes, par un financement direct à caractère croissant et par une supervision à la charge d'inspecteurs locaux qui assumaient essentiellement une fonction de conseil et de soutien pédagogique. Le rôle du gouvernement central revêtait principalement un caractère incitatif et d'encadrement politique global, dans la mesure où il influençait et définissait des lignes d'orientation pour les décisions prises par les LEA et par les écoles elles-mêmes. Les politiques nationales visant à promouvoir l'enseignement secondaire unifié (" *comprehensivism* "), pendant les années 60 et 70, sont un exemple de ce dispositif d'encadrement souple, dans la mesure où la définition effective de politiques concrètes d'unification a été laissée au niveau local. Ceci a donné lieu à de multiples stratégies et dispositifs exprimant les différentes positions adoptées face à la politique gouvernementale proposée, depuis l'enthousiasme militant à l'opposition radicale, depuis des transformations profondes à des changements purement formels. Dans ce contexte, le rôle des services d'inspection (HMI) revêtait un caractère complémentaire, face à l'intervention des LEA, dans une approche " friendly " par rapport aux écoles, aux LEA et au monde professionnel de l'éducation. À partir du début des années 80, sur l'initiative des gouvernements conservateurs, reprise par les gouvernements travaillistes qui les ont suivis, le pouvoir central a développé une politique substantielle d'interventionnisme en incitant la compétition entre les écoles et en favorisant le libre choix des parents, notamment par le biais de l'élargissement des dispositifs d'évaluation externe des écoles. Mais le développement de l'évaluation va bien au-delà des seules

⁶ Ce paragraphe est fortement inspiré de Bajomi et Barroso, 2002.



nécessités d'information des « consommateurs d'école ». Il prend sa source dans une logique de régulation des établissements scolaires et de leurs agents par leurs résultats. Une des mesures cruciales à cet égard la réorganisation du HMI, et la création d'une agence gouvernementale –formellement indépendante- centrée sur l'évaluation des écoles (OfSTED) et d'un dispositif très incisif d'inspection systématique des écoles. Ceci a impliqué l'évaluation détaillée de la performance, l'obligation de définir des plans d'amélioration pour tous les points faibles identifiés, avec la possibilité de fermeture obligatoire des écoles considérées en situation d' "échec" (*"failing schools"*). Avec la publication des résultats scolaires obtenus lors des épreuves d'évaluation externe réalisées au long du parcours scolaire des élèves (*"league tables"*), ce dispositif d'évaluation par l'inspection constitue la pierre angulaire de la politique éducative officielle.

Les autres pays connaissent des évolutions moins radicales et moins directement le résultat de politiques volontaristes. Ainsi, l'évaluation institutionnelle externe est développée mais de façon beaucoup plus embryonnaire (Hongrie, CFB, Portugal) et/ou rhétorique (France). Par ailleurs, elles sont moins orientées par le modèle du quasi-marché. La montée du libre choix y est une pratique plus tolérée qu'encouragée ; il ne s'agit pas d'une politique volontariste et revendiquée (spécialement au Portugal et en France) même si la légitimité du choix des parents est davantage reconnue qu'auparavant au nom de la nécessaire rencontre des besoins divers des usagers. Mais simultanément, en France et au Portugal, la concurrence et le marché sont officiellement rejetés comme opposés aux idéaux valorisés d'égalité de traitement de tous. En Hongrie, le libre choix est de

plus en plus encouragé pratiquement et bénéficie d'un climat politique « anti-centralisateur » et plutôt libéral. En CFB, il existe de longue date et génère de fait un quasi-marché qui est souvent critiqué rhétoriquement pour ses effets pervers sans être pratiquement remis en cause.

En définitive, les deux modèles du renforcement de l'Etat-évaluateur et du quasi-marché inspirent avec des accents très différents les politiques des différents pays. Les dosages entre eux sont en effet variables. Ainsi, les voies de « modernisation » des systèmes d'éducation sont ouvertes, tributaires des débats et rapports politiques internes à chaque système et Etat nation. Ces débats et énoncés des politiques tendent cependant à se situer principalement par rapport au modèle « bureau-professionnel » de régulation ; les « modèles de gouvernance » en présence cherchent tous à corriger, recomposer ou transformer radicalement ce modèle bureau-professionnel. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avançons l'hypothèse d'un régime « postbureaucratique » de régulation. Au sein de ce régime, plusieurs variantes ou modèles sont possibles. En effet, l'idée de régime peut être prise soit dans le sens politico-juridique qui met l'accent sur les cadres formels « fondamentaux » qui encadrent un champ institutionnel et cherche à y stabiliser les marges de variabilité des pratiques, la variation étant intégrée comme état normal, ou au sens plus dynamique des économistes de « l'école française de la régulation », qui visent par là un type de logique systémique, une résultante de tensions dynamiques et dialectiques d'un système, conduisant à produire des régularités compatibles également avec des variations (Théret, 1998).

Effets d'hybridation et recontextualisation des modèles

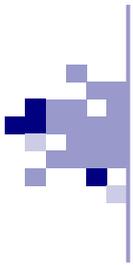
L'inspiration des politiques éducatives par les modèles de gouvernance « post-bureaucratiques » ne signifient pas des politiques strictement identiques, non seulement en raison des différences d'intensité ou de dosage entre modèles déjà évoqués, mais aussi parce que des situations de départ différentes peuvent conduire à des politiques différentes, justement lorsque le modèle de référence est proche. Ainsi, on l'a vu, certains pays très décentralisés au départ comme l'Angleterre et la CFB tendent à recentraliser, alors que d'autres décentralisent. Ce mouvement contradictoire en apparence s'explique si on fait l'hypothèse d'une montée de l'État évaluateur dans l'ensemble des pays concernés. Pour qu'un tel modèle émerge, il faut pour les États décentralisés au départ définir des objectifs curriculaires de référence au niveau national et par ailleurs développer l'évaluation tout en accentuant et en préservant et en développant l'autonomie encadrée des établissements de base. A l'inverse, les États centralisés, au curriculum déjà fortement standardisé, avec des épreuves de certification nationales doivent surtout augmenter l'autonomie des établissements de base et développer les acteurs et les outils qui pourront effectuer un suivi plus rapproché de ces établissements, une fois qu'ils auront été confrontés à des évaluations externes. Les politiques d'autonomisation des établissements, couplés avec la décentralisation/déconcentration des responsabilités vers les collectivités territoriales ou les entités/acteurs déconcentrés de l'Etat sont dès tout à fait stratégiques dans les Etats centralisés comme le Portugal ou la France. En CFB, l'autonomie des établissements était déjà relativement développée dans certains réseaux et a surtout été accentuée dans le réseau de l'Etat mais pas dans le réseau « libre » des écoles catholiques. L'enjeu de fait pour le pouvoir central, en Angleterre comme en Belgique, est plutôt de savoir comment réduire (ou s'allier de façon instrumentale) les importants acteurs collectifs qui agissent au niveau intermédiaire (les « réseaux » et « pouvoirs organisateurs » en CFB et les LEA en Angleterre).

Cependant l'évolution des modes de régulation institutionnels ne peuvent se réduire à des *effets de*

contamination de modèles de gouvernance promus par divers réseaux d'acteurs au niveau international (organisations internationales, académiques, experts en politiques éducatives ; voir infra et Whitty & Edwards, 1998 ; Ball 1998). Les conditions de « réception » de ces modèles doivent être prises en compte, et on constate que les modèles de gouvernance promus ne se diffusent donc pas d'un pays à l'autre comme une épidémie (Levin, 1998), sans processus de traduction. Il y a un *effet d'hybridation* de ces modèles avec les contextes institutionnels et idéologiques propres à chaque pays. Les termes dans lesquels vont se construire les politiques vont être très largement tributaires des structures institutionnelles, des rapports sociaux et des acteurs qui constituent un système d'enseignement, produit par une histoire antérieure. Il y a donc un effet d'hybridation des modèles qui consiste dans la « superposition, le métissage de différentes logiques, discours et pratiques dans la définition et l'action politique, ce qui renforce leur caractère ambigu et composite. » (Barroso et Bajomi, 2002, p. 21). Cet effet peut se produire au stade de l'énoncé des politiques mais aussi dans leurs mises en œuvre.

Les politiques ne sont donc pas la transposition mécanique des modèles de gouvernance sans recontextualisation en fonction des contraintes matérielles, politiques ou symboliques des systèmes dans lesquels ils sont appropriés. Or comme on l'a déjà signalé, les systèmes sont profondément différents au départ et ils sont tous traversés de multiples formes de tensions et de contradictions. Il en résulte que les politiques ne sont jamais la poursuite pure des modèles évoqués, car simultanément ces politiques génèrent et portent la trace de tensions et contradictions entre acteurs ou entre diverses orientations politiques à impulser. Autrement dit, du fait que les systèmes éducatifs sont au départ relativement « hybrides » et « composites », du fait même des processus de formation des politiques, des effets d'hybridation des politiques se développent.

Ces effets d'hybridation peuvent être illustrés dans les différents contextes nationaux.



En Angleterre, l'hybridation tient d'abord au fait que les deux modèles de « l'État évaluateur » et du quasi-marché ont été mixés au fil des politiques menées. Cette hybridation est partiellement le résultat des alternances politiques. Ainsi, en 1988 le gouvernement conservateur fait voter l'Education Reform Act. Les analystes anglais y ont vu le résultat de l'alliance entre la *New Right*, plus sensible à la nécessité de libéraliser et de moderniser le système (d'où l'abandon des secteurs scolaires, la promotion du choix, la nécessité de relever les niveaux de compétences), et la « *old right* » davantage préoccupée de renforcer des valeurs plus traditionnelles par un curriculum national renforcé, les deux pôles s'entendant pour diminuer le pouvoir des syndicats et les LEA (Moore & Hicockx, 1994). Si des traits de l'État évaluateur sont déjà présents (par ex. présence d'une possibilité d'imposer des changements de gestion ou d'équipes aux « *failing schools* ») ils ont été renforcés par l'arrivée des travaillistes au gouvernement en 1997. En effet, les nouveaux travaillistes n'ont pas remis en cause les réformes de structure menées par les conservateurs (par exemple la division du système entre différents types d'écoles, la possibilité de choix des écoles par les parents, la possibilité de sélectionner les élèves pour certaines écoles spécialisées, les dispositifs d'évaluation externe, etc) mais ont surtout insisté sur de nouveaux « objectifs » à assigner au système en termes de résultats. Il s'agissait surtout de promouvoir et d'élever les « *school standards* » pour faire face aux faibles résultats du système anglais (au travers du *School standard and Reform Act*, 1998); tout en développant ou renforçant certains dispositifs, comme la guidance et le suivi des enseignants afin d'améliorer leurs pratiques (*Teaching and Higher Education Act*). En bref, les nouveaux travaillistes ont accentué le « dirigisme » de l'administration centrale (Breuillard et Cole, 2003), et ont accentué certains traits clés du modèle de l'État évaluateur, sans remettre en question divers héritages des périodes antérieures sauf les plus étroitement marqués par l'idéologie conservatrice (par ex. soutien financier aux élèves « méritants » pour participer aux écoles privées (Thrupp et alii, 2004).

En CFB, les politiques éducatives sont toujours des compromis entre les modèles et la nature complexe, hybride voire contradictoire des modes de régulation institutionnels en vigueur, dont la compatibilité est loin d'être assurée⁷. Une volonté politique de renforcement de l'évaluation externe, censée favoriser une meilleure

qualité du système, va ainsi fortement être contrainte par les institutions existantes et les compromis politiques clés fondateurs du système (sur la liberté d'enseignement notamment). Ainsi le gouvernement de la CFB va développer des dispositifs d'évaluation externe mais les résultats ne seront rendus publics qu'au niveau du « système », sans publication de résultats au niveau des réseaux ou des établissements, de peur d'alimenter la concurrence entre réseaux et entre établissements et ainsi favoriser la logique de marché que les différents partis et acteurs clés s'accordent à dénoncer rhétoriquement. Ainsi, les acteurs politiques sont conduits à tempérer le « modèle » de l'État évaluateur et à tenir compte du caractère composite voire contradictoire des institutions et formes de coordination en place, pour construire un consensus politique ou respecter le prescrit constitutionnel (« la liberté d'enseignement » est dans la constitution) (voir Maroy et Dupriez, 2000).

En France, l'hybridation a pu se donner à voir dans l'insistance mise sur le développement d'une « culture de l'évaluation ». La mise en place des évaluations externes, ou semi-externes, s'est en effet développée sans être assortie de réelles « sanctions » institutionnelles ou économiques à l'égard des établissements. Le souci affiché était que les acteurs « intériorisent » l'évaluation comme une norme et une culture. Cette absence de sanctions peut être interprétée comme une prise en compte anticipée des oppositions et résistances que les syndicats enseignants ou les enseignants eux-mêmes pouvaient développer à l'égard d'un tel système, compte tenu de leur force dans le contexte français. Le modèle de l'État évaluateur a donc été assoupli pour limiter de telles oppositions et il a été présenté surtout comme une culture à adopter.

⁷ Le système en CFB paraît en effet particulièrement fragmenté et hybride, puisqu'il combine des éléments de « quasi marché » (mais sans un système d'information et d'évaluation destiné à « armer les choix des consommateurs »), les importantes traces d'un modèle communautaire très décentralisé et organisé selon les clivages confessionnels (octroyant dès lors une grande autonomie aux différents « pouvoirs organisateurs » locaux et souvent aux établissements) et enfin les traits d'un modèle bureau-professionnel accentués par renforcement récent des normes plus centralisées de l'Etat. (voir Maroy et Dupriez, 2000).

L'hybridation de nouvelles politiques avec les pratiques et institutions existantes peuvent aussi contribuer à produire des effets inverses aux intentions et visées supposées.

En France, l'évaluation, supposé être un outil clé de correction et de régulation des erreurs et dysfonctionnements des pratiques (des établissements notamment), devient aux yeux des enseignants un contrôle bureaucratique supplémentaire, car dans sa mise en œuvre elle tend à se découpler de l'activité d'enseignement elle-même. Les logiques supposées « post-

bureaucratiques » de l'évaluation peuvent ainsi renforcer les logiques bureaucratiques dominantes (van Zanten, 2002 ; Demailly, 2001).

Au Portugal, la politique de promotion de l'autonomie de gestion des établissements va trouver un de ses relais privilégié, dans les agents des Directions régionales d'éducation qui sont le vecteur déconcentré des réformes promues par l'État central ; il y a donc une autonomie paradoxalement promue par l'État central, ce qui tend à relancer la dynamique centralisatrice déjà fort présente.

Des logiques politiques additives

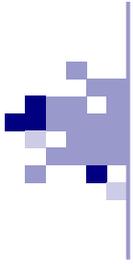
Enfin, les politiques évoquées cohabitent avec d'autres ou se superposent à des réalités existantes dont les principes et orientations normatives peuvent être différents ou opposés. Joue ainsi un *effet mosaïque* des politiques éducatives au sens où ce que l'Etat construit d'une main tend à être déconstruit ou contrebalancé par ce qu'il a fait d'une autre. Les politiques qui en résultent présentent donc un caractère « additif » dont la cohérence peut être très faible voire contradictoire.

Ainsi, en Angleterre, on l'a déjà signalé, les travaillistes n'ont pas remis en cause l'essentiel des réformes de structure portées par le gouvernement « néolibéral » et « néo-conservateur » de Mme Thatcher (Thrupp et alii, 2004). Néanmoins, outre l'accentuation dirigiste évoquée, ils ont mis en place une politique de discrimination positive dans le cadre des Education Action Zones, visant à promouvoir la cohésion sociale, sans pour autant mettre en cause d'autres réformes ou réalités qui peuvent contribuer à perpétuer l'inégalité dans le système : ainsi par exemple, cohabitent les « *comprehensive schools* » mais aussi les plus anciennes « *grammar school* » plus élitistes, qui n'ont pas été remises en cause. Au contraire, une politique en faveur de davantage de

« diversité » scolaire (via les « *specialist schools* ») a été promue, à l'encontre de l'esprit du « *comprehensivism* ». De même, toute la promotion de la logique de quasi-marché (via l'« *open enrolment* », l'autonomie de gestion des écoles, la publication des performances des écoles) n'a pas été remise en cause.

En Hongrie, on assiste au développement dans les lycées (14-18 ans) de nouvelles filières scolarisant des jeunes dès 10 ou 12 ans dans des filières longues et sélectives qui concurrencent les écoles primaires (6-14 ans). En même temps, dans certains espaces locaux de régulation ou au niveau national, des mesures opposées ont été prises pour consolider des positions des écoles fondamentales censées assurer une scolarisation égale pour tous les enfants âgés de 6 à 14 ans.

En Belgique, on peut simultanément viser à renforcer la capacité d'action régulatrice de l'État (via la définition de missions, d'objectifs curriculaires de référence, de modèles d'évaluation de référence) tout en reconnaissant et institutionnalisant davantage les régulations intermédiaires relativement autonomes (les réseaux).



Conditions de développement et facteurs de variation d'un régime de régulation post-bureaucratique

Nous voudrions alors en finale proposer quelques pistes d'explication qui peuvent permettre sinon d'expliquer du moins de comprendre les évolutions mentionnées. Il nous faut en particulier comprendre les facteurs de convergence, favorisant l'émergence d'un « nouveau régime de régulation post-bureaucratique », qui se superpose peu ou prou à l'ancien mode de régulation bureau-professionnel. Par la suite, nous présenterons les facteurs et processus qui peuvent rendre compte des fortes variations nationales et /ou locales des phénomènes observés.

1. Facteurs de convergence

Plusieurs types d'explication peuvent être avancées pour expliquer l'émergence des modèles de gouvernance évoqués et la convergence relative de certaines orientations des politiques éducatives autour de ces modèles. Ces facteurs de convergence, largement puisés dans la littérature internationale sur les transformations des systèmes d'éducation, nous semblent de natures diverses, économique, politique, sociale, culturelle.

« Post fordisme » et globalisation : un contexte socio-économique favorable à l'émergence de demandes croissantes de l'économie à l'égard de l'éducation

Même si les pays étudiés présentent des profils socio-économiques différents - pays du centre vs pays de la semi-périphérie (Hongrie et Portugal ; Wallerstein, 1979)-, ils sont confrontés à un contexte de transformation techno-économique relativement commun. Ce contexte conduit à des demandes plus fortes et relativement nouvelles des milieux économiques à l'égard du système éducatif.

Ainsi, l'internationalisation des relations économiques sur divers plans (financier, industriel, commercial) et, plus largement, la montée de la globalisation engendrent des interdépendances économiques qui poussent les États à devoir défendre la « compétitivité » de leur économie vis-à-vis d'autres pays ou régions du monde. Par ailleurs, cette compétitivité devient, surtout dans les pays du

« centre », à fort niveau de rémunération de la main-d'œuvre, une compétitivité sur l'innovation et la recherche de nouveaux produits, la qualité des produits, les services associés etc. (Soete et Freeman, 1994). Par ailleurs, les pays du centre tendent à exporter les formes organisationnelles fordistes vers les pays moins développés (du sud ou du centre et l'est de l'Europe) pour privilégier des formes dites « post-fordistes » qui permettent justement d'optimiser des économies de variété autant que des économies d'échelle, de favoriser des capacités de réactivité et de renouvellement accéléré des produits et des manières de produire (Boyer et Durand, 1993 ; Elam, 1994). Dans ce contexte d'une économie « post-fordiste » en situation globalisée, nombre d'auteurs (Hicockx et Moore, 1992; Brown et Lauder, 1992) ont insisté sur les demandes nouvelles que l'économie, et plus précisément les milieux de la décision économique tendaient à adresser au système éducatif. Dans la logique d'une économie centrée sur « l'innovation » ou « la connaissance », un discours prêchant la nécessité d'investir dans les ressources humaines se fait de plus en plus entendre, qui se traduit dans les demandes de voir le « niveau général d'éducation » s'élever, mais surtout de voir les compétences les plus demandées par l'économie se développer. Il en va ainsi non seulement de compétences techniques relativement communes mais stratégiques (alphabétisation informatique, télématique etc), de diverses compétences techniques et scientifiques intermédiaires et de haut niveau dans les secteurs en développement, mais aussi de diverses compétences et dispositions sociales comme l'autonomie, la capacité à communiquer, à travailler en équipe, l'adaptabilité etc. (Adler, 1987). Comme l'avancent Hicockx et Moore, cela se traduit dans une demande de correspondance plus forte entre le niveau et les formes de développement du système d'éducation et du système productif. Notamment dans une volonté et une demande sociale de voir s'améliorer globalement les « performances » du système éducatif en termes d'acquis de base, de compétences techniques et sociales. Cette

demande, on le voit, trouve dans les modèles de gouvernance post-bureaucratiques que nous avons évoqués, des éléments de « réponse » dans la mesure où tous les deux sont traversés par un souci d'amélioration de l'efficacité des systèmes et une attention forte à la « qualité » des apprentissages. Par ailleurs, on a pu défendre également que l'économie post ou néo fordiste (nous ne ferons pas ici de distinguo à ce niveau) allait de pair avec une économie de la variété en affinité avec l'évolution des modes de socialisation et de formation des identités, favorisant la diversité, la singularité, le changement permanent en lieu et place de la rationalité et l'universalité structurant les identités « modernes ». Les transformations des marchés et des manières de produire trouvent donc des affinités avec les changements culturels caractéristiques de la postmodernité (Ball, 1998). C'est dès lors dans ce contexte qu'il faut comprendre la demande sociale pour davantage de diversification des « parcours éducatifs », une demande d'une éducation « personnalisée » qui corresponde à la personnalité de chacun qui appelle du côté de l'offre un développement de la diversification des contenus, méthodes, et curricula.

« Contraintes » de financement de l'État et contexte politique néolibéral

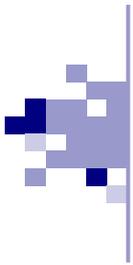
Dans ce contexte techno-économique en changement, on le sait, une importante inflexion des discours et référentiels d'action publique ont vu le jour. Au référentiel « social-démocrate » et keynésien valorisant les effets positifs d'un fort investissement public de l'État, se sont substitués de nouveaux discours et paradigmes « néo-libéraux » qui ont commencé à questionner le bien-fondé du niveau des dépenses publiques et plus largement se sont interrogés sur l'efficacité et l'efficacité de l'intervention de l'État. Les « *failure* » et déficiences des formes bureaucratiques d'intervention publique, largement dominantes, ont été ainsi largement questionnés par des courants théoriques et politiques divers (théorie du « choix public », nouvelle économie institutionnelle ; voir Le Galès, 1998). On est dès lors depuis les années 70/80 rentré dans une période de néo-libéralisme (Jobert, 1994), favorisant la « privatisation » d'une série de dépenses publiques au nom de la recherche d'une meilleure efficacité, mais aussi l'importation au sein de la sphère publique de méthodes, langages,

techniques initialement développés dans le secteur privé, et supposés porteurs d'une meilleure efficacité et efficacité des services publics. Ce référentiel néolibéral a eu d'autant plus d'écho que les États étaient confrontés peu ou prou à des contraintes et des limites effectives de financement de leurs dépenses publiques. On voit ici le lien relativement direct qui a pu se créer entre ces courants idéologiques et théoriques et les modèles « post-bureaucratiques » évoqués.

Par ailleurs, les transformations techno-économiques évoquées et ce référentiel néolibéral encouragent des formes de précarisation et de flexibilité qui touchent le « rapport salarial » y compris dans le secteur public. Cela n'épargne pas les travailleurs du secteur de l'enseignement, et notamment les agents de régulation intermédiaire, dont certains connaissaient, à des degrés divers selon les pays, des formes de flexibilité de leur contrat de travail (Demailly et Maroy, 2004).

Crise de légitimité de l'État providence.

Cependant, l'explication uniquement économiste ne peut prévaloir. Plusieurs auteurs ont montré que c'était aussi la légitimité, au sein des classes moyennes notamment, des modes d'intervention de l'État providence, qui pouvaient aussi sous-tendre la remise en cause des formes « bureaucratiques » et « standardisées » d'intervention publique (Habermas, 1978; Giddens, 1994). Face à une tendance à l'individualisation accrue des liens sociaux, les politiques sociales et les politiques d'éducation et de formation cherchent à se diversifier, à répondre à la diversité des besoins et situations. D'où une remise en valeur de certaines formes de marché et d'individualisation des réponses, au détriment des solutions bureaucratiques et standards (Rosanvallon, 1995). Cette crise est pour partie endogène : c'est le succès et le développement de l'Etat-providence, qui crée les conditions de sa propre critique. Ainsi, l'individualisation est favorisée par le développement des systèmes de solidarité indirecte, à base assurantielle, portée par l'Etat providence. Par ailleurs, c'est le développement des services rendus par cet Etat social qui génère parmi les citoyens de nouveaux besoins et de nouvelles demandes à son égard, demandes qui peuvent rester un temps insatisfaites, ce qui accentue les critiques à son égard (Duran, 1999).



Demandes sociales des classes moyennes et massification de l'enseignement

Les transformations politiques et économiques évoquées sont allées de pair avec d'importantes transformations des marchés du travail, une montée du chômage, une précarisation plus accentuée des statuts de travail, une flexibilité accrue du travail, de la gestion de main-d'œuvre, une mobilité professionnelle et/ou géographique accentuée. Parallèlement, dans tous les pays, une « démocratisation quantitative » a caractérisé très largement l'enseignement secondaire et maintenant l'enseignement supérieur des pays européens. Dans ce contexte, les bénéfices de l'éducation commencent à être réévalués et l'enjeu de la scolarisation devient plus crucial, surtout auprès des classes dont la position professionnelle et sociale est largement fondée sur le capital culturel. La montée du chômage et l'inflation des titres scolaires transforment le diplôme en passeport nécessaire mais de moins en moins suffisant pour accéder aux emplois. Un corollaire de cette évolution est l'accentuation de la compétition pour l'obtention du bien éducatif, qui, comme le disent des économistes, est un bien positionnel : une partie de sa valeur tient à sa rareté relative, à la forme de sa distribution entre groupes sociaux, entre générations, entre individus, et de plus en plus entre Etats nations. D'où de la part des individus des classes moyennes et supérieures, une tendance à des stratégies de surscolarisation ou de distinction dans l'appropriation du bien éducatif, stratégies qui auto-alimentent le processus de compétition. Ce rôle crucial de la scolarité dans le positionnement social et professionnel des familles rend par contrecoup la question politique de l'égalité et de la réussite de tous les élèves particulièrement vive. C'est l'enjeu grandissant de la scolarité et de la réussite dans le destin social des élèves qui a fait apparaître des demandes socio-politiques d'une « réussite pour tous » et a popularisé les politiques de lutte contre l'échec dans l'ensemble de l'enseignement secondaire obligatoire. Cette demande est présente alors même que la démocratisation quantitative de l'école rend les modes de fonctionnement pédagogiques antérieurs problématiques : l'école est confrontée plus massivement à des jeunes de milieu populaire ou d'origine immigrée dont le rapport au savoir, à l'apprentissage, à la scolarité ne

correspondent pas aux attentes et modèles valorisés par l'école. D'où des problèmes de réussite mais aussi d'ordre scolaire dans les établissements. De ce fait, au sein des classes moyennes, la valorisation d'une politique de réussite pour tous, peut se combiner, à un niveau plus individuel, par la valorisation de conditions de scolarisation pour leurs enfants qui leur épargnent ou minimisent le risque de l'échec. Ainsi, peut-on rendre compte de la demande sociale pour « un plus grand choix » des établissements par les parents, possibilité qui leur permette d'éviter les contextes éducatifs dont le niveau scolaire ou les conditions de discipline et de socialisation leur apparaissent trop problématiques ; de même, la demande sociale de « qualité » adressée aux écoles et aux enseignants trouve dans l'inquiétude des classes moyennes pour leur propre destinée sociale un de ses terrains structurels. De ce fait les politiques éducatives centrées sur l'amélioration de la qualité et de l'efficacité des systèmes éducatifs, par la promotion de l'un ou l'autre des modèles de régulation évoqués (évaluation et/ou marché) peuvent trouver auprès des classes moyennes (et supérieures) des soutiens politiques et électoraux. (voir sur ce thème, van Zanten, 2001 ; Ball, 2003)

Des voies diverses de dissémination des modèles de régulation de référence à partir d'instances transnationales

Un dernier facteur important de convergences des politiques éducatives tient à divers mécanismes de transfert et de dissémination des modèles qui inspirent à des degrés divers les politiques éducatives. On a vu tantôt dans ces mécanismes, les effets d'un processus d'apprentissage et d'emprunt des politiques (Halpin & Troyna, 1995) voire de contamination (Levin, 1998). Plus largement, on peut avancer que divers acteurs collectifs ou individuels (organisations internationales, académiques, experts en politiques éducatives) contribuent à transmettre concrètement des modèles de référence en matière de régulation et de gouvernance des systèmes (Ball, 1998 ; Normand, 2003) mais aussi plus largement sur divers thèmes plus spécifiques (comme par ex. l'autonomie de ou l'effet établissement, sur les pratiques à diffuser auprès des enseignants etc). Ces modèles, par des mécanismes de

reconnaissance complexes, bénéficient en fin de compte d'une forme de consécration qui les transforme en « doxa » incontournable (Bourdieu, 1980), en « référentiels » légitimes qu'il est difficile de remettre en question. Cet effet d'orthodoxie n'est sans doute pas négligeable pour expliquer les « effets de contamination » des modèles que nous avons évoqués et une relative convergence des politiques éducatives. Néanmoins, il ne faut pas les surestimer (voir sur ce plan l'analyse empirique de Whitty & Edwards, 1998) et considérer d'une part que les facteurs structurels évoqués précédemment en conditionnent partiellement les conditions positives de réception, d'autre part, qu'il y a aussi plusieurs facteurs qui jouent en faveur d'une traduction et d'une recontextualisation de ces modèles en fonction des contextes spécifiques dans lesquels ils sont utilisés.

2. Facteurs de divergence

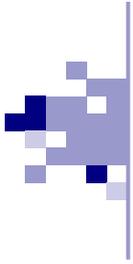
Parallèlement aux facteurs qui ont pu favorisé l'émergence des nouveaux modèles post-bureaucratiques et ainsi favoriser des amorces de convergences entre les différents Etats européens au niveau de leurs modes de régulation institutionnels, il est dès lors important de voir les facteurs qui expliquent simultanément les variations et les différences de trajectoires

Contexte institutionnel spécifique et dépendance de sentier

Nous avons déjà insisté sur la nécessité d'examiner dans chaque contexte national ou local, les conditions matérielles, institutionnelles, symboliques qui peuvent affecter soit l'énoncé soit la mise en œuvre des politiques. Toutes les solutions et modèles ne peuvent être implantés faute de conditions politiques et idéologiques de leur légitimation locales. Dès lors, on assiste à des effets d'hybridation des politiques qui ont pour vertu et fonction d'adapter un modèle aux réalités nationales ou locales existantes, héritées du passé, de l'acclimater aux conditions de réception locales de telle sorte qu'il paraisse plausible. A cet égard, les conceptions nationales sous-tendant le « modèle d'éducation », en particulier la place qu'il faut réserver à l'Etat ou aux initiatives privées, constituent sans aucun doute des conventions culturelles fortes qui peuvent largement conditionner

l'énoncé des politiques éducatives. Ainsi on peut opposer des contextes nationaux qui, historiquement ont privilégié l'initiative publique de l'Etat et plutôt découragé ou combattu le contrôle du privé sur l'éducation (France et Portugal), et des contextes où l'initiative privée a été reconnue voire encouragée (Belgique et Angleterre). Des conventions telles que le « modèle républicain » (France), la reconnaissance du pluralisme et de la « liberté d'enseignement » (Belgique), une tradition de soutien aux initiatives volontaires locales (Angleterre) sont encore vivantes et peuvent expliquer certaines des spécificités des politiques éducatives, mais aussi nombre de leurs contradictions, ambiguïtés ou incohérences. Ces différences de conception du bien éducatif remontent souvent loin dans l'histoire, notamment en ce qui concerne les rapports Eglise/Etat. Ils peuvent générer ce que les néo-institutionnalistes (Powell & di Maggio, 1991) appellent une « dépendance de sentier », dans les choix effectués : ainsi, par exemple, en CFB, la réalité des « réseaux » d'enseignement, compte tenu du poids des différents acteurs politiques clés et du poids symbolique de la « liberté d'enseignement » comme facteur de compromis politique entre eux, a conduit davantage à accepter la réalité et le poids des « réseaux » d'enseignement, alors même que pour de nombreux conseillers politiques (nationaux et internationaux) il était primordial de renforcer l'Etat et la cohérence du système. Ces dépendances de sentier tiennent ainsi aux choix qui paraissent « impossibles » aux décideurs politiques en fonction de contraintes de nature politique, institutionnelle, symbolique, ou encore du manque de moyens financiers pour les réaliser. Ainsi par exemple le « quasi-marché » scolaire et la liberté d'enseignement sont « des contraintes » fortes qui conditionnent et limitent le développement de réels dispositifs d'évaluation et de pilotage en CFB.

Le poids des différentes classes sociales et les demandes sociales des classes moyennes ont sans doute aussi poussé le gouvernement travailliste à ne pas remettre en cause la variété des « pourvoyeurs » d'éducation ou la variété dans la nature des écoles (*comprehensive, grammar, private schools*). En France, une tradition républicaine forte, et les conventions attachées par exemple à l'égalité de traitement, conditionnent la mise en œuvre des pratiques de décentralisation/déconcentration.



Jeux d'acteurs et effets des conjonctures politiques au niveau national et local.

Au niveau national, les politiques scolaires sont fortement contingentes aux facteurs symboliques, matériels, institutionnels qui accentuent l'hybridation ou la dépendance de sentier des politiques. Jouent aussi à ce niveau les jeux et accords politiques, leurs aléas, liés à la succession des gouvernements et des politiques, comme par exemple en Hongrie (van Zanten, 2004). Cependant, plus largement, il faut considérer que les politiques éducatives sont encore largement affectées par les processus de leur mise

en œuvre, par rapport auxquels il convient d'analyser les effets des logiques d'appropriation de ces politiques par des acteurs locaux ou régionaux et les incohérences irréductibles de chaque institution de régulation. Dans tous les contextes nationaux, il y a un écart important entre les énoncés des politiques et leurs orientations effectives dans les pratiques locales, dans la mesure où les contingences et contextes locaux, les transactions et jeux politiques entre acteurs conduisent inéluctablement à des variations et à des latitudes importantes dans la construction de la politique sur le terrain.

Conclusion

Notre analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnels s'est fondée sur l'analyse des politiques éducatives qui ont été conduites ces vingt dernières années dans les cinq réalités nationales considérées, notamment celles qui affectaient les modes de régulation au sein de l'enseignement secondaire. La démarche fut donc d'abord de synthétiser la littérature existante. Que peut-on retenir comme résultats clés ?

Tout d'abord, on constate, au niveau de l'énoncé des politiques éducatives, que certaines convergences apparaissent. Tout se passe comme si les politiques éducatives tendaient, à des degrés et avec des temporalités variables à converger partiellement du point de vue des modèles de gouvernance et de régulation qu'elles cherchent à installer. D'une part, certains traits partiels d'un Etat évaluateur tendent à se mettre en place et on assiste à un renforcement de la volonté d'évaluation, de contrôle, de suivi des Etats sur les « producteurs » (notamment les établissements et leurs agents) et les « produits » de leurs systèmes éducatifs (les acquisitions des élèves) notamment par le biais d'outils d'évaluation. D'autre part de façon beaucoup plus variable, des ingrédients d'un modèle de marché sont introduits par la promotion de dispositifs favorisant davantage le libre choix des usagers, plus rarement par la valorisation des vertus de la concurrence entre

établissements scolaires. Enfin, par le renforcement de leur autonomie de gestion, les établissements sont appelés à se mobiliser pour améliorer leur fonctionnement ou leurs résultats, en réponse aux besoins divers de leurs usagers ou aux objectifs assignés par des autorités locales ou centrales de tutelle. Les politiques des vingt dernières années des pays étudiés ont donc certains points communs : une autonomie accrue des établissements, la recherche d'un point d'équilibre entre centralisation et décentralisation des décisions, l'introduction plus ou moins importante du libre choix de la part des parents voire de mécanismes de quasi-marché, un développement de la diversification de l'offre éducative, l'introduction de mécanismes d'évaluation voire de régulation par les résultats.

Les changements que les politiques s'efforcent d'impulser dans ces différents domaines ne doivent pas être considérés de façon isolée. Ils présentent des liens entre eux que les modèles de régulation et de gouvernance présentés font bien ressortir. Autrement dit, nous pouvons émettre l'hypothèse que ces changements peuvent former système et que nous sommes sans doute face à un changement de « régime de régulation ». Le modèle " bureau-professionnel" de régulation des systèmes éducatifs avait accompagné, avec d'importantes variantes nationales, la construction et le développement de

systèmes éducatifs nationaux “de masse” dès les années 50/60. La régulation institutionnelle était basée sur des arrangements tels que le contrôle de conformité des règles, la socialisation et l'autonomie de professionnels de l'éducation ou la régulation conjointe (Etat/syndicats enseignants) de questions d'emploi ou de curriculum. Ce modèle de régulation est désormais travaillé par des politiques éducatives qui tendent à substituer ou superposer à ces anciens modes de régulation de nouveaux arrangements institutionnels basés soit sur le modèle du quasi-marché (surtout en Angleterre) et/ou sur le modèle de l'Etat évaluateur. Plusieurs facteurs économiques, sociaux et culturels sous-tendent ces processus de convergence : montée de demandes croissantes de l'économie à l'égard de l'éducation, contexte politique néo-libéral, crise de légitimité de l'Etat-providence, inquiétudes et demandes sociales des classes moyennes à l'égard de l'éducation, et enfin, l'effet de contamination de modèles favorisés par divers acteurs et instances internationales.

Cependant, ces transformations s'opèrent à des degrés, des rythmes, des intensités diverses, avec plus ou moins de contradiction et de cohérence. Plusieurs facteurs de divergence tendent en effet à maintenir de fortes différences dans les politiques menées : contexte historique national (idéologique, institutionnel, politique) et dépendance de sentier des politiques menées, jeux et transactions politiques tant dans la conception que la mise en œuvre des politiques. Ainsi, des différences essentielles de politiques éducatives peuvent tenir d'abord à des dosages dans les modèles de référence : le modèle du marché est moins mobilisé officiellement que celui de l'Etat évaluateur dans la plupart des pays, sauf en Angleterre. Elles tiennent aussi à l'intensité plus ou moins forte avec laquelle les mesures sont engagées pour rompre avec le modèle bureaucratique-professionnel. De plus, les différences de politiques peuvent parfois s'expliquer par les différences de départ des systèmes (politiques de décentralisation dans les contextes centralisés, ou l'inverse), par des effets d'hybridation des modèles avec les réalités pratiques ou symboliques des systèmes ou sociétés considérés. Enfin, des mesures apparemment proches dans l'énoncé (promouvoir l'évaluation externe, favoriser le libre choix de l'école, accentuer l'autonomie de l'établissement) peuvent dans les pratiques prendre une portée et une signification différente. Par

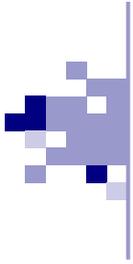
exemple, l'évaluation externe est nettement plus développée en Angleterre qu'en Hongrie ou en CFB, et elle a des conséquences concrètes bien plus fortes sur les établissements.

Ces transformations des modes de régulation ne vont pas sans poser de nouvelles questions et de nouveaux enjeux tant pour les décideurs et praticiens du système éducatif que pour les chercheurs.

Les questions les plus évidentes concernent l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs. Dans quelle mesure les modèles post-bureaucratiques émergents tendent-ils réellement à améliorer l'efficacité et l'équité des systèmes ? De telles questions ont fait l'objet de travaux importants du côté anglo-saxon, pour ce qui concerne les effets de l'introduction du quasi-marché sur l'équité dans les systèmes éducatifs, mais nettement moins pour ce qui concerne l'introduction du modèle de l'Etat-évaluateur. Les résultats des recherches sur les incidences du quasi-marché restent cependant controversés : d'un côté nombre d'auteurs comme Lauder et Hughes (1999) et Gewirtz et alii (1995) concluent que le quasi-marché renforce les inégalités et les ségrégations scolaires, alors que Gorard et collègues (2003) affirment que la ségrégation scolaire ne s'est pas renforcée en Angleterre tout au long des années 90. Les dispositifs de choix et de quasi-marché installés de longue date dans un pays comme la Belgique semblent cependant aller de pair avec de fortes ségrégations inter-établissements en Belgique (Vandenbergh, 1999). Par contre, l'analyse de l'effet des dispositifs de l'Etat-évaluateur reste encore largement en friche pour ce qui concerne l'impact sur l'efficacité ou l'équité des systèmes.

Des raisons théoriques, méthodologiques et politiques rendent de plus ces recherches complexes. Que doit-on considérer comme objectifs et résultats pertinents du système ? Comment cerner les effets propres des politiques et des modèles de régulation ? Peut-on discriminer facilement les pays selon leur modèle de régulation, dans la mesure où comme nous l'avons vu, les modes de régulation en vigueur sont souvent multiformes et entrecroisés ? L'analyse statistique est-elle en mesure de cerner les processus en jeu, au-delà de constats corrélationnels ?

C'est dire ici qu'un important agenda de recherches reste à réaliser. Précisons d'ailleurs qu'un tel



programme de recherche ne suppose pas seulement des recherches comparatives, basés sur des analyses statistiques au niveau national. L'analyse qualitative et locale des processus nous semble également cruciale et incontournable, dans la mesure où le véritable sens des nouveaux modes de régulation ne peut être saisi au seul niveau de l'énoncé des politiques. (voir en ce sens, le travail réalisé par le réseau Reguleduc ; Maroy, 2006 à paraître).

Par ailleurs, un autre enjeu concerne les transformations que ces évolutions des modes de régulation institutionnels produisent sur les acteurs du système éducatif, au niveau des conditions de travail, des identités professionnelles, ou des relations aux usagers. Quelles conséquences ont-ils en outre sur les logiques des établissements ou encore sur les régulations intermédiaires au sein des systèmes ?

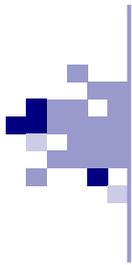
De telles pistes commencent à être explorées dans plusieurs contextes nationaux. Ainsi, en France, on peut citer notamment les travaux de Lise Demailly ou d'Yves Dutercq sur l'usage de l'évaluation en France (Demailly, 2001 ; 2003 ; Dutercq, 2000), les recherches de van Zanten sur les incidences du marché et de l'évaluation sur les pratiques locales des établissements et les éthiques des enseignants (van Zanten, 2001, Ball et van Zanten, 1998) comme les travaux du réseau Réguleduc sur les personnels et dispositifs de régulation intermédiaire (Maroy, 2004b). Les questions et enjeux cruciaux sont ici de savoir si les nouveaux modes de régulation post-bureaucratiques ne sont pas en train d'introduire une redéfinition du rôle des enseignants (Maroy, 2002) et surtout si cela n'engendre pas

simultanément une intensification et une complexification de leur travail (Maroy, 2005). Plus largement, on peut se demander si cela ne diminue pas leur autonomie professionnelle et si un nouveau régime de « performativité » n'envahit pas le monde scolaire comme plus largement l'ensemble des politiques sociales de l'Etat. Dans un tel régime, comme l'avance Stephen Ball (2003), ces personnels sont soumis à plusieurs pressions nouvelles : tensions entre leurs éthiques humanistes et les attentes de résultats visibles attendus par les nouveaux dispositifs d'évaluation étatiques, orientation de leurs pratiques vers la production de « fabrications », d'artefacts qui justifient leurs actions, mais leur laissent un douloureux sentiment d'inauthenticité. Par ailleurs, ce sont aussi les fonctions de direction des établissements qui sont redéfinies dans une optique plus managériale, supposée améliorer l'efficacité et la pertinence des actions des établissements (Gewirtz, 2002).

L'impact des nouveaux modes de régulation institutionnels sur les pratiques et les ethoses professionnels des agents de l'éducation ne peut apparaître que dans la durée. De plus, il ne se donne à voir que dans des analyses fines et locales des pratiques effectives des agents, dans le sens qu'ils donnent au quotidien à leurs actions éducatives, dans les nouvelles contraintes ou opportunités qui s'offrent à eux. C'est dire que là aussi nous avons encore besoin de nombreuses recherches, nationales ou comparatives, pour éclairer le sens et l'impact profond de l'émergence d'un régime de régulation post-bureaucratique dans les systèmes éducatifs.

Références bibliographiques

- Adler P.(1987) "Automation et qualifications: nouvelles orientations." *Sociologie du Travail*, 3
- Bajomi I. & Barroso J. (2002), Système éducatifs, mode de régulation et d'évaluation scolaire et politiques de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal, synthèses des études de cas nationales, Deliverable 3 Reguleducnetwork, Lisboa.
- Ball S. J. (1993), "Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA". *British Journal of Sociology of Education* 14 (1):3-19
- Ball S. J. (1998) Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, vol 34, 2, pp 119-130
- Ball S. J. (2003), "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of Education Policy* 18 (2):215-28
- Ball S.J. (1998) et A. van Zanten « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique », *Education et Sociétés*, 1, 47-71
- Bartlett W & Legrand J. (1993) The theory of quasi-markets, in Legrand J. and Bartlett W. *Quasi-Markets and Social Policy*, Houndmills: MacMillan Press
- Barroso, J. (2000). Autonomie et mode de régulation dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 57-71.
- Barroso, J. (2004). Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe: de la régulation du système à un système de régulations, Colloque international du Centre de recherche en éducation de Nantes, 19 mars 2004
- Bidwell, C. E. (1965). The school as a formal organization. In J. G. March (Ed.), *The Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally.
- Bourdieu P. (1980) *Le sens pratique*, Paris: Minuit
- Boyer R. et Durand J.P.(1993), *L'après-fordisme*, Paris: Syros.
- Breuillard M. et Cole A. (2003) L'école entre l'Etat et les collectivités locales en Angleterre et en France. Paris: l'Harmattan
- Broadfoot, P. (1996). *Education assessment and society. A sociological analysis*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'Etat évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 43-55.
- Brown, P. & Lauder, H. (1992). Education, economy and society: an introduction to a new agenda. In P. Brown & H. Lauder, *Education for economic survival. From fordism to postfordism ?*. London: Routledge.
- Chubb, J. E.; & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Crozier, Michel (1963) *Le phénomène bureaucratique*, Paris: le Seuil
- Dale R.(1997) The state and the governance of education: an analysis of the restructuring of the state-education relationship in Halsey A. H., Lauder H., Brown P. and Wells A.S. *Education. Culture, Economy and Society*, pp 273-282, Oxford: Oxford University Press
- Delvaux B. et van Zanten A (2004), Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements: une comparaison européenne, Deliverable 7 Reguleducnetwork, Charleroi



- Demaillly, L., Deubel, P., Gadrey, N. & Verdière, J. (1998). *Evaluer les établissements scolaires: enjeux, expériences, débats*. Paris: L'Harmattan.
- Demaillly, L. (2001) Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires, in Demaillly (ed) *Evaluer les politiques éducatives. Sens, Enjeux, pratiques*, Bruxelles: De Boeck Université.
- Demaillly L. (2003), "L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation". *Revue Française de Pédagogie* 142 (Janvier -Mars 2003):115-30
- Demaillly L et Maroy C (2004), Convergences et divergences dans les régulations intermédiaires des systèmes scolaires européens, Deliverable 9: Reguleducnetwork, Louvain-la-Neuve.
- Draelants H, Dupriez V, Maroy C. (2003), *Le système scolaire en Communauté Française*, Bruxelles: Centre de Recherche et d'Information Socio-Politique-CRISP.
- Duran P. (1999) *Penser l'action publique*, Paris: Librairie générale de droit et de jurisprudence (LGDJ).
- Elam M. (1994) Puzzling out the post-fordist debate: technology, markets and institutions, in Amin A. *Post-fordism. A reader*. Oxford: Blackwell publishers
- Dutercq Y.(2000) *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*. Paris : Presses Universitaires de France
- Freeman C. & L. Soete (1994), *Work for all or mass unemployment? Computerized technical change into the 21 st century*, London: Pinter Publishers
- Gather Thurler (2001) Au-delà de l'innovation et de l'évaluation, instaurer un processus de pilotage négocié in Demaillly (ed) *Evaluer les politiques éducatives. Sens, Enjeux, pratiques*, Bruxelles: De Boeck Université.
- Gewirtz, S., Ball, S. J. & Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Gewirtz, S. (2002) *The managerial school : Postwelfarism and social justice in education*, London : Routledge.
- Giddens A. (1994), *Beyond Left and right. The future of radical politics*. Stanford: Stanford University Press
- Gorard, S., Taylor C., Fitz J. (2003) *Schools, Markets and Choice Policies*, London, RoutledgeFalmer
- Green, A. (1990) *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. Houndmills: Macmillan Press
- Green, A., Wolf A., Leney, T. (1999) *Convergence and divergence in European education and training systems*, London: Institute of Education.
- Habermas, J. (1978) *Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*. Paris: Payot.
- Halpin D. & Troyna B. (1995) "The politics of education policy borrowing", *Comparative Education*, 31 (3): 303-310
- Hickox M & Moore R.(1992) Education and postfordism: a new correspondance? in Brown, Phillip and Lauder, Hugh (Eds). *Education for economic survival. From fordism to postfordism?* pp 95-116, London, Routledge.
- Jobert, B. (éd) (1994), *Le tournant néo-libéral en Europe*, Paris: l'Harmattan
- Lauder H. & Hughes D. & others (1999) *Trading in futures. Why markets in education don't work*, Buckingham & Philadelphia: Open University Press
- Le Galès (1998) Régulation, gouvernance et territoire in Commaille J. et Jobert B. *Les métamorphoses de la régulation politique*, Paris: Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, pp 203-240
- Levin B. (1998), "An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other ?". *Comparative Education* 34 (2):131-41
- Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de Pédagogie*, 130, 73-87.

- Maroy C (2002) “ Quelle autonomie professionnelle des enseignants ? ” *Revue Internationale d'Education Sèvres*, 30, juin 2002, 41-50
- Maroy C. (2004) *Regulation and Inequalities in European Education Systems*, Final Report, Reguleducnetwork research project, Commission Européenne, 5^{ème} PCRD, « Improving socio-economic knowledge base » (téléchargeable sur www.girsef.ucl.ac.be)
- Maroy, C (sous la dir. de) (2004b) Sociologie des régulations de l'enseignement. Une comparaison européenne *Recherches Sociologiques*, XXXV, 2
- Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances, *Cahiers de la recherche en Education et Formation*, 42.
- Maroy C. (2006, à paraître) Ecole, regulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires européens.
- Meyer J.W, Boli J, Thomas G.M, Ramirez F.O. (1997), “World society and the Nation-State“. *American Journal of Sociology* 103 (1)
- Moore R & Hickox M. (1994), “Vocationalism and educational change“. *The Curriculum Journal* 5 (3):281-93
- 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*, 23 (1-2), 7-23.
- Normand, R. (2003) Les comparaisons internationales de résultats : problèmes épistémologiques et questions de justice, *Education et Sociétés*, 12, 2.
- Powell W. et di Maggio P (1991) *The New Institutionnalism in Organizational Analysis* , Chicago : Chicago University Press.
- 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 (seconde édition)
- Rosanvallon P. (1995), *La nouvelle question sociale: repenser l'État-providence*, Paris: Éditions du Seuil.
- Thélot, C. (1993), *L'évaluation du système éducatif*. Paris: Nathan
- Théret B. (1998) La régulation politique: le point de vue d'un économiste. in Commaille J. et Jobert B. *Les métamorphoses de la régulation politique*, Paris: Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, pp 83-118
- Thrupp, M, Ball S.J., Vincent C., Marquès Cardoso C., Neath S., Reay D. (2004) “Additive and Hyper-regulation of Schooling in England: the case of Wyeham“, *Recherches Sociologiques*, XXXV (2), 65-82
- Tomlinson, S. (2001) *Education in a Post-welfare society*, Buckingham: Open University Press.
- Vandenberghe, V. (1999). Combining market and bureaucratic control in education: an answer to market and bureaucratic failure. *Comparative education*, 35 (3), 271-282.
- van Zanten A. (2001) « Le rôle des évaluations dans les stratégies concurrentielles des établissements et dans les stratégies de choix des parents en France et en Grande-Bretagne » in Demailly (ed) *Evaluer les politiques éducatives. Sens, Enjeux, pratiques*, Bruxelles: De Boeck Université.
- van Zanten A. (2002) Educational change and new cleavages between headteachers, teachers and parents: global, national, and local perspectives on the French case. *Journal of Education Policy*, vol 17, 3, pp 289-304
- van Zanten A. (2004) *Les politiques d'éducation* Paris: Presses universitaires de France, coll. Que sais-je ?
- Weber, Max (1995) *Economie et société* (tome 1) Paris: Presses pocket coll. Agora (1ère édition 1922)
- Whitty G, Edwards T. (1998), “School choice policies in England and the United States: an exploration of their origins and significance“. *Comparative Education* 34 (2):221-7
- Whitty G., Power S., Halpin D. (1998), *Devolution & Choice in Education. The School, the State and the Market*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation

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. (1999) Politiques scolaires et coordination de l'action, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 4.

Doray, P. (2000) Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec :quelques pistes de travail, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n° 5.

Casalfiore S. (2000) L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°6.

Vandenberghe V. et Zachary M-D. (2000) Efficacité-équité dans l'enseignement secondaire de la Communauté Wallonie Bruxelles : essai d'évaluation dans le cadre d'une comparaison internationale, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°7.

Vandenberghe V. (2000) Enseignement et iniquité : singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°8.

Guyot J.-L., Bonami M. (2000) Modes de structuration du travail professoral et logiques disciplinaires à l'Université, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°9.

Cattonar B. (2001) Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°10.

Maroy C. et Doray, P. (2001) La construction des relations écoles / entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté Française de Belgique et au Québec, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°11.

Maroy C. (2001) Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°12.

Mangez E. (2002) Régulation et complexité des rapports familles – écoles, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°13.

Waltenberg F. D. (2002) Polarisation et appariements sélectifs des individus. Etat de la question , *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°14.

Waltenberg F. D. et Vandenberghe V. (2002) Etat des lieux de mobilité des élèves en cours de scolarité primaire en Communauté française Wallonie – Bruxelles. Une analyse économique et quantitative, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°15.

Casalfiore S. (2002) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. I. Nature et sens des transgressions sociales à l'origine des conflits dans la dyade enseignant-élève, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°16

Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

De Villé Ph. (2002) Equal opportunity in the educational system and the ethics of responsibility, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°17

Maroy M. et Cattonar B. (2002) Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°18.

Dauphin N. et Verhoeven M. (2002) La mobilité scolaire au cœur des transformations du système scolaire. *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°19.

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. II. Nature des stratégies de résolution, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°20

Casalfiore S. (2003) Les petits conflits quotidiens dans les classes de l'enseignement secondaire. III. Conception de l'autorité chez les élèves, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°21

Vandenbergh V. (2003) Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°22

Dupriez V. (2003) La coordination du travail dans les établissements scolaires: les différentes voies de construction de l'accord, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°23

Dupriez V. et Draelants H. (2003) Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°24

Létor C. et Vandenbergh V. (2003) L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ?, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°25

Galand B. et Gillet M.-P. (2004) Le rôle du comportement de la direction dans l'engagement professionnel des enseignants, *Les cahiers de Recherche du GIRSEF*, n°26

Dupriez V. et Vandenbergh V. (2004) L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°27

Vandenbergh V. (2004) Achievement Effectiveness and Equity. The role of Tracking, Grade-Repetition and Inter-school Segregation, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°28

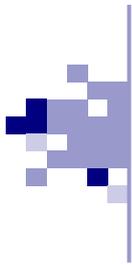
Galand B. et Vanlede M. (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°29

Vandenbergh V. (2004) Les tendances longues de l'accumulation du capital humain en Belgique, *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°30

Dupriez V. et Dumay X. (2004) L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°31

Waltenberg F. (2004) What is justice in education? Sketch of answer based on theories of justice and economics. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°32

Frenay M. et Paul C. (2004) Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°33



Cahiers de Recherche en Éducation et Formation (suite)

Dumay X. (2004) Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°34

Dupriez V. (2004) La place de l'évaluation comme ressource pour le pilotage des systèmes scolaires : état des lieux en Belgique francophone et en Angleterre. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°35

Dumay X. et Dupriez V. (2004) Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°36

Galand B., Bourgeois E. et Frenay M. (2005) The impact of a PBL curriculum on students' motivation and self-regulation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°37

Bonami M. (2005) Evaluation interne et évaluation externe : concurrence ou complémentarité? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°38

Galand B. (dir.) (2005) L'échec à l'université en Communauté française de Belgique. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°39

Draelants H. et Giraldo S. (2005) La politique d'éducation au risque de sa réception sur le terrain. Analyse de la mise en œuvre d'un dispositif d'« année complémentaire » dans trois établissements contrastés. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°40

Vandenbergh V. et Debande O. (2005) Deferred and Income-Contingent Higher Education Fees. An empirical assessment using Belgian data. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°41

Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°42

Sprietsma M. et Waltenberg F. (2005) The effect of teachers' wages on student achievement: evidence from Brazil. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°43

Vandenbergh V. (2005) Free Higher Education. Regressive Transfer or Implicit Loan? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°44

Donnay J.-Y. (2005) Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°45

Frenay M., Wouters P., Bourgeois E. et Galand B. (2005) Evaluation of a Teacher Program in a French-Belgian university: the Use of Teaching Portfolios. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°46

Verhoeven M., Orienne J.-F. et Dupriez V. (2005) Vers des politiques d'éducation « capabilisantes » ? Une analyse critique de l'action publique en matière d'éducation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°47

Draelants H. et Dumay X. (2005) Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n°48