

Les zones d'action éducative et la modernisation de l'administration chargée des affaires scolaires en Angleterre

Jenny Ozga
David Pye

Cet article examine le plan de modernisation du nouveau gouvernement travailliste au Royaume-Uni, en s'appuyant sur des études de cas de zones d'action éducative. La politique-clé des Néo-travaillistes est la modernisation dans le but de transformer la culture et les pratiques de l'éducation et la gestion du système éducatif réorganisant les réseaux formés par les écoles, les professeurs, les parents, les municipalités. Les zones d'action éducative en Angleterre sont un exemple marquant de ce type d'approche et le présent article examine les déclarations en faveur des zones d'action éducative et explore leur mise en œuvre concrète.

INTRODUCTION : LA MODERNISATION SOUS LES CONSERVATEURS ET LES TRAVAILLISTES

Cet article examine les tout débuts des zones d'action éducative (EAZ) afin d'évaluer leur rôle dans la modernisation des relations entre l'État et la scolarisation des jeunes en Angleterre. Nous nous concentrerons essentiellement sur l'Angleterre car le processus de modernisation se manifeste de manière diverse au sein du Royaume-Uni, et parce que les zones sont de toute façon largement restreintes à l'Angleterre. Nous considérons les zones comme entrant dans un schéma de modernisation lancé à la fin des années 1970 sous un gouvernement conservateur radical qui,

confronté à la crise économique, fit sienne l'idéologie de l'économie de marché au titre de principe de réorganisation du système. Pour les réformateurs conservateurs, l'État représentait le problème, non pas la solution. Le marché était perçu comme le mécanisme le plus efficace et le plus équitable pour la distribution des biens et des services. Ces mêmes réformateurs estimaient que les organismes gouvernementaux créaient de la dépendance et servaient leurs propres intérêts, considérant également que l'inégalité est un fait « naturel ». Les gouvernements conservateurs de 1979 à 1997 commencèrent à moderniser l'administration par des mesures qui retiraient le pouvoir aux producteurs pour le donner aux consommateurs, subordonnaient les financements aux

résultats obtenus et non plus aux objectifs a priori, et mettaient l'accent sur l'attitude consistant à prévenir plutôt que guérir. Dans l'éducation, comme dans les autres champs politiques, ils centralisèrent et décentralisèrent simultanément, une contradiction apparente qui peut s'expliquer comme constituant une étape dans la création des conditions requises pour voir le marché prospérer. Pour prendre un exemple, le « National Curriculum » en Angleterre fixe ce qui doit être enseigné ainsi que les moyens d'évaluation, et est conçu pour guider le choix des « clients » de l'éducation et réduire l'autonomie des professionnels de l'enseignement.

Les Conservateurs se chargèrent donc d'un vaste programme de législation dans l'éducation qui visait à rompre les monopoles détenus par l'État et par les professionnels de l'enseignement afin d'offrir un choix aux « consommateurs » d'éducation et d'introduire une compétition parmi les fournisseurs de services éducatifs. La législation changea également les modes de financement et retira aux établissements fournisseurs de services une part importante du soutien de l'État afin d'encourager une forme plus naturelle de concurrence et de permettre aux plus performants de réussir. En promouvant la concurrence comme essentielle à l'amélioration du système, les Conservateurs cherchaient à recréer dans l'éducation, et les autres services, le dynamisme et l'énergie qui sont les clés du succès dans le monde des affaires. Néanmoins, l'idéologie modernisatrice des Conservateurs n'était pas sans équivoque car ils restaient attachés aux programmes et à la pédagogie traditionnels.

L'élection d'un gouvernement travailliste 'nouveau' au Royaume-Uni, après dix-huit ans de contrôle conservateur, marque d'autres développements dans le programme de modernisation qui vient d'être décrit, plutôt qu'un nouveau départ. Il y a une continuité avec les Conservateurs dans l'adoption et la prise en compte des principes du marché et dans la poursuite de la modernisation économique. Dans l'optique qui nous intéresse ici, il y a une continuité particulièrement intéressante en ce qui concerne l'utilisation du partenariat public/privé et l'accent mis sur responsabilité et discipline sociales. Les processus conservateurs de restructuration s'accompagnèrent d'un niveau de privatisation qui changea graduellement le sens donné au service public. Ces processus comprenaient l'introduction de la concurrence en

vue d'améliorer les résultats, l'utilisation des pratiques du secteur privé telles que l'appel d'offres, ou la création de sociétés d'économie mixte pour la prestation de services avec une prolifération de fournisseurs. Ces processus changèrent l'attitude du secteur public et le rendirent semblable au monde des affaires. Ils introduisirent un degré considérable de complexité qui autorisa et entretint le développement de l'esprit managérial. La restructuration fit du secteur privé et des pratiques animées par l'esprit des affaires les modèles à suivre en vue du changement, elle réduisit l'autorité bureaucratique et celle des professionnels, et renforça en conséquence cette mentalité managériale. Dans l'éducation elle-même, les processus simultanés de centralisation et de décentralisation contribuèrent à augmenter le contrôle central sur l'action politique et à responsabiliser les gens dans le domaine de la gestion pour la réalisation d'objectifs spécifiques.

Les décideurs présentèrent ces processus comme ayant amélioré l'économie et l'efficacité du secteur public. Néanmoins, des critiques ont exprimé les préoccupations suivantes :

- tendance des processus du marché ou liés au marché à entretenir et accroître les inégalités.
- potentiel de 'mauvaise conduite' contenu dans les nouvelles démarches, où l'esprit des affaires est encouragé et les vieilles formes de responsabilité sont abandonnées.
- 'déficit démocratique' résultant du recul du contrôle des fonctions publiques par les corps démocratiquement élus, en particulier au niveau du gouvernement local.

Tout cela vient en arrière-plan de toute une série d'inquiétudes touchant à des problèmes profondément enracinés, insolubles et à multiples facettes, comme la pauvreté, le chômage, la mauvaise santé, et à leurs conséquences sur les régions, les communautés et les individus. Ces problèmes semblent avoir été exacerbés par les processus de restructuration liés au marché.

La réponse des Néo-travailleurs à ces problèmes est la modernisation, en particulier la modernisation de l'administration. Le processus de modernisation permet aux travaillistes de continuer à se démarquer des présumés, des intérêts et des processus d'un autre âge (notamment les divisions de classes). La modernisation entraîne également une transformation politique car elle répond aux critiques selon lesquelles le

marché a créé un déficit démocratique en faisant prévaloir l'idée d'une administration moins « représentative » (des citoyens) qu'opérationnelle (dans la résolution de problèmes). L'administration modernisée est puissante, interventionniste et plus avisée. Son contrat avec le public consiste à assurer des résultats de façon efficace. Elle se concentre sur des préceptes centraux : l'action préventive, des décisions qui se combinent, des décisions basées sur les faits et un système ouvert de persuasion de l'électorat. Ce contrat est légitimé par le principe du « consentement implicite » ; c'est-à-dire que, si le public déclare souhaiter certains résultats, par exemple un meilleur service de santé, alors il consent, implicitement, à des mesures visant à empêcher le tabagisme. S'il veut de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation pour ses enfants, alors il doit accepter des mesures qui régulent ses relations avec ceux-ci. Pour reprendre l'expression d'un commentateur très écouté, le gouvernement est ainsi le délégué du public, non pas son serviteur :

« Tandis que certains considèrent les gouvernements comme de purs esclaves de la volonté populaire majoritaire du moment, celle-ci est en pratique presque toujours mise de côté dans les démocraties. Nous déléguons aux gouvernements un pouvoir et un devoir de rechercher les causes des grands maux et les meilleurs moyens de les combattre, ainsi qu'un pouvoir et un devoir d'agir conformément aux conclusions obtenues ».

(Perri 6, 1998:61)

Plus important encore : ce projet de modernisation concerne une transformation politique autant qu'une amélioration de l'efficacité. Cette transformation est perçue comme un élément-clé d'une économie plus performante et d'une solution aux 'méchantes questions' dites insolubles, susmentionnées. Cette transformation nécessite le développement simultané d'une gestion responsable et intégrée de la politique, et des citoyens actifs, engagés et avertis. Ceci ne constitue pas en soi une nouveauté, mais contient néanmoins des éléments nouveaux de taille, tout particulièrement dans la construction transparente d'une politique à travers laquelle le public cède sa responsabilité en ce qui concerne la direction de l'action, et où, sous la condition d'être bien informé, il accepte les solutions. Cela peut réduire la marge de manœuvre d'une politique émanant de la société civile et apportant des changements par des ac-

tions organisées et des pressions qui viennent « d'en bas ». Une bonne communication est essentielle à cette transformation.

« Le succès ne dépend pas seulement de mesures bien conçues. Si nous voulons délivrer avec succès le message des nouvelles mesures politiques du gouvernement, nous devons moderniser notre façon de travailler...par exemple...de même que les gens se soucient davantage d'influencer les décisions qui les touchent, nous devons de plus en plus veiller à les prendre en compte quand nous développons des mesures, à gagner leur compréhension et leur soutien pour ce que nous faisons. Ceci nécessite d'adopter des approches plus imaginatives et efficaces, avec, par exemple, les jeunes, les parents, les employeurs et les professeurs. » (DfEE, 1999 : 1)

Cette citation contient une transition intéressante allant de la reconnaissance du souci du public d'influencer la politique vers la nécessité, pour le gouvernement, de gagner sa compréhension et son soutien. Ce changement est 'géré' par un système efficace de communication et par des arguments convaincants, mais il repose également sur un accroissement de la capacité à prendre en compte les informations en provenance de la société, à y être réceptif, et à s'engager sur la base de faits. En même temps, on relève dans une politique comme celle des EAZ la reconnaissance du fait que cette capacité gouvernementale requiert un investissement particulier, en direction des groupes et des individus exclus par le fonctionnement inéquitable du marché. De telles personnes sont menacées d'isolement, elles peuvent rester en dehors des processus de « gouvernance » modernisée, ou les rejeter. C'est sur ce point que nous nous devons d'être attentifs aux ressources théoriques qui influencent les décideurs – même sous une forme diluée – dans leur recherche d'une solution aux difficultés. Le réseau est ici un terme-clé. Il est utilisé par les décideurs comme faisant partie du discours de la modernisation et tout particulièrement associé à la gestion de l'exclusion sociale.

Cet usage semble s'inspirer de la théorie du capital social, qui est elle-même une réponse aux 'méchantes questions'. La théorie du capital social est utile au projet de modernisation car elle traite du changement des attitudes et du développement des capacités des personnes. Les réseaux occupent une place essentielle dans

cette théorie car c'est à l'intérieur des réseaux que le capital social se développe. Selon Coleman, il y a trois aspects des relations sociales qui constituent les formes-clés du capital social : les attentes et la confiance qu'on met dans les structures locales, les réseaux et les canaux de communication, des normes et des sanctions efficaces. (Coleman, 1998 in Gamarnikow et Green, 1999 : 47).

La présence de ces formes-clés amène le capital à s'accroître encore davantage. Ainsi, par exemple, un comportement digne de confiance engendre la confiance. La famille et l'enseignement sont des domaines importants pour le développement du capital social, en favorisant la connexion aux réseaux de coopération, de participation et d'action communautaire. Le capital social aide ainsi à la restructuration et à la modernisation car il fait l'objet d'une élaboration dans des programmes de niveau communautaire recourant à des contacts avec une multitude d'organisations, à la collaboration, à la coopération et au partenariat. Ces programmes sont des lieux de développement des capacités individuelles qui entraînent les personnes et les familles dans des réseaux sociaux plus larges. Par le biais de tels processus, certains soutiennent que le marché peut être discipliné et maîtrisé.

Certains commentateurs (Rhodes, 1996) sont convaincus du potentiel d'amélioration que contiennent ces processus. D'autres, comme Jessop (1998), sont plus critiques et soulignent que les négociations à l'intérieur des réseaux nécessitent des capacités qui ne sont pas réparties équitablement entre les participants, et que, dans les réseaux eux-mêmes, peut être renforcée la distribution inéquitable du capital social.

LES ZONES D'ACTION ÉDUCATIVE ET LA MODERNISATION

Les EAZ constituent un des moyens par lesquels les décisions et prestations relatives au service d'éducation sont modernisées. Ces zones représentent une nouvelle forme d'institution éducative. Elles bouleversent les vieilles habitudes de l'administration scolaire. Elles mettent à l'épreuve et cherchent à remplacer les schémas existants de représentation, de responsabilité et

de partenariat. En théorie, tout du moins, elles contiennent des éléments centraux de modernisation : redéfinition du secteur public et du secteur privé afin de faire tomber la distinction entre les deux ; reconfiguration de la politique afin que les administrations soient définies comme aptes à résoudre les problèmes, plutôt que simplement représentatives. Les zones constituent également une tentative pour concevoir et créer des réseaux qui développent les capacités relationnelles à l'intérieur d'une communauté, et nécessitent donc une évaluation de l'atteinte de cet objectif.

Les EAZ furent établies en Angleterre fin 1998/début 1999. Il y avait vingt-cinq zones au moment de cette recherche, mais davantage ont été agréées depuis, y compris des zones basées sur des établissements secondaires travaillant de façon indépendante et des écoles primaires associées à une école secondaire spécifique. Leur objectif est d'élever le niveau des résultats de l'enseignement dans les zones défavorisées, généralement situées dans les quartiers déshérités, et ceci en combinant interventions éducationnelles et sociales. Les EAZ reflètent avec force le postulat gouvernemental selon lequel le monde des affaires est la meilleure source de savoir-faire pour le projet de modernisation. La première vague de mise en place des zones se caractérisa par la création, menée d'une main ferme par le DfEE, de partenariats dirigés par des entreprises ; ensuite, cela a continué d'être une des préoccupations du ministère. Enfin, les zones sont en lien avec le programme relatif au développement des capacités personnelles et du capital social, à travers les mesures ciblées en direction du soutien familial et du soutien pour les parents et les jeunes vulnérables.

La recherche sur laquelle cet article est en partie basée, et qui appuie le propos ci-dessous, fut menée d'octobre 1998 jusqu'à l'été 1999. (1) Au commencement de ce projet, nous avons passé en revue le matériau provenant d'un certain nombre de zones, comprenant offres de mises en place et réponses données par le DfEE. Nous avons ensuite mené des études de cas détaillées sur quelques zones situées dans des LEA très contrastées. Nous avons pu assister aux premières discussions d'élaboration, et avons mené plus de trente entretiens avec des membres des zones, représentant tous les intérêts des zones (des groupes communautaires, des membres du conseil d'établissement, des chefs d'établisse-

ment, des associations de professeurs, des responsables des LEA, des responsables des TEC, des hommes d'affaires et des coordinateurs des zones). Nous avons observé des forums de zones, des groupes d'organisation et interrogé des conseillers de zone appartenant au DfEE.

Notre recherche a mené aux conclusions d'ensemble suivantes sur les zones et le type de « gouvernance » qu'elles induisent :

- Les EAZ bouleversent les schémas existants de représentation, de responsabilité et de partenariat.

- La pression pour une innovation très rapide mène, dans les réseaux relevant des zones, à des accords qui fonctionnent en dehors des processus politiques traditionnels, particulièrement des processus de consultation (avec, par exemple, les conseils d'établissement, les groupes de directeurs, les directeurs et le personnel enseignant, les groupes communautaires et les associations professionnelles d'enseignants).

- Les zones subissent des pressions pour montrer leur indépendance par rapport à l'administration locale. Ceci peut créer des problèmes liés aux structures, responsabilités et conditions légales existantes.

- Les réseaux de zones sont restreints, ce ne sont pas des organismes 'publics' traditionnels, et ils se considèrent comme responsables envers le DfEE, non pas envers la communauté ou le public.

- Les zones sont des modèles importants pour le changement à l'intérieur du DfEE.

- Les zones illustrent les tensions politiques actuelles entre des modes de gouvernement du haut vers le bas et de nouvelles formes de « gouvernance ».

Apparaissent clairement deux points à relever : premièrement, la réduction des processus 'normaux' de consultation, et deuxièmement, les discordances entre les deux types de gestion, du haut vers le bas, et du bas vers le haut.

Il est intéressant de noter à quel point la mission sociale des zones s'est avérée minimisée dans nos données. Ceci est probablement dû en partie à la forte pression pour faire fonctionner les zones qui a restreint les occasions de débattre des questions de finalités ou a peut-être autorisé celles-ci à être considérées comme allant de soi. La pression pour faire démarrer le projet a égale-

ment créé un programme dominé par des considérations éducationnelles et une forte dépendance par rapport aux LEA pour qu'elles fournissent un soutien, si bien que l'implication communautaire fut quelque peu pensée après coup. Le contexte local introduit des différences. Ainsi, dans une zone des Midlands, les EAZ furent perçues comme mettant un peu de vie dans des processus politiques sommeillants, alors que dans une autre zone, elles perturbèrent l'activisme communautaire si bien que la communauté devint pour la LEA synonyme de problèmes. Dans une autre zone encore, les entreprises, soucieuses de leurs intérêts, sentirent que la LEA était sur la défensive et inquiète à propos de l'engagement communautaire. L'impression donnée dans les premiers temps de la mise en place des EAZ ne contribue pas à corroborer une appréciation positive de leur contribution à développer des capacités relationnelles. L'engagement communautaire est défini sous des modalités qui ont un caractère technique et administratif, et circulent du haut vers le bas. Ces formes ne se raccrochent pas au programme de développement des capacités et responsabilités communautaires. Elles peuvent en fait saper les relations officielles et officieuses, mais productives, déjà existantes entre les LEA et leurs communautés.

Nous allons maintenant nous pencher sur les implications de ces résultats en matière de modernisation de l'administration à l'intérieur du DfEE. Il apparaît que 'la modernisation de nos méthodes de travail' ne reçoit pas un soutien universel. Travailler en partenariat régions-administrations gouvernementales prend du temps. Pour reprendre les propos d'une des personnes interviewées, 'vous devez passer beaucoup de temps à expliquer à d'autres personnes comment vous faites votre travail, au lieu précisément de le faire'. Il est également clair que l'initiative des EAZ vise à agir symboliquement à l'intérieur du DfEE pour promouvoir un changement culturel. Les conseillers des zones – qui siègent dans les forums et représentent le ministère dans les zones – ne sont pas des fonctionnaires, mais d'anciens directeurs et conseillers d'établissement. Ils se doivent d'être au siège du ministère tous les lundis, mais le reste du temps, il sont sur le terrain, et parcourent des secteurs très dispersés géographiquement comme représentants du ministère dans les EAZ. Quand ils sont au ministère ils offrent, avec leur personnel d'assis-

tance technique, une représentation directe de la modernisation. Leur lieu de travail est un point central dans le bâtiment et constitue une aire ouverte, avec des meubles de bureau collés les uns aux autres, abritant une activité soutenue, permanente, très visible et audible.

Si l'on se penche maintenant sur les LEA, il est évident qu'elles ont fait face de différentes manières à la pression du ministère exercée à travers les zones. Les limites dans lesquelles les LEA ont géré le projet sont bien sûr liées à leur passé et à leur identité présente. Les LEA de notre recherche étaient de nature très différente. La LEA dans laquelle était située celle que nous appelons la zone A avait été une autorité locale d'importance majeure depuis plus d'un siècle et se félicitait d'une collaboration étroite entre les édiles et les capitaines d'industrie. Elle possédait un réseau municipal fort, profond et complexe, qui transcendait les frontières privé-public. Elle avait survécu à une tension politique considérable à la fin des années 70, début des années 80. Plus récemment, elle s'était lancée dans de grands projets de régénération qui avaient attiré des fonds importants en provenance du SRB (2) et de la communauté européenne. Dans ce contexte, la LEA avait une forte identité comme le lieu de pratiques innovatrices qui offraient une alternative aux modèles de gouvernement central, que ce soit ceux du DfEE, du SEU (3) ou de l'OFSTED. Quand on connaît son historique, il est raisonnable de considérer que la LEA chercha à absorber la zone, qui aurait autrement pu, par son fonctionnement, contribuer à fragmenter des programmes d'amélioration pilotés par la ville. En effet, un haut fonctionnaire communal fit la remarque que les zones cassaient la concentration.

Les responsables de la LEA dans la zone A délivrèrent le message clair selon lequel c'était leur ville qui fixait l'ordre du jour pour l'enseignement et que les zones étaient une tentative, venue du ministère, pour reprendre l'initiative. Ont contribué à cette attitude chez ces responsables l'agacement généré par le caractère étroitement londonien des décisions politiques et l'opinion que la ville se situe dans un contexte européen, aussi bien que national et régional. Le risque d'une possible fragmentation de la politique d'éducation que les zones représentaient reçut une réponse immédiate. Les responsables firent bien comprendre que la zone ne serait pas détachée de la

LEA. Ceci fut un thème récurrent dans les entretiens que nous avons menés. Les protagonistes les plus importants se montrèrent rassurants sur la question de la continuation des pratiques existantes. Le responsable d'un syndicat d'enseignants se déclara rassuré par le message du directeur général selon lequel l'initiative des EAZ était positive, mais pour qu'elle marche, il fallait que la LEA élabore sa propre version des zones. Ce projet d'incorporation ne fut pas dissimulé car la LEA fit bien comprendre, dès le départ, qu'elle n'avait pas l'intention de changer le salaire des professeurs ou leurs conditions de travail, pas plus que les pouvoirs des membres des conseils d'établissement.

Notre deuxième zone se situait dans un contexte très différent. La LEA avait été créée relativement récemment et avait un passé plutôt défavorable. Elle ne disposait pas d'une forte identité en tant qu'autorité locale pouvant se targuer d'avoir réussi dans sa mission. Elle avait plutôt une culture administrative sous-développée, avait souffert assez fortement de conflits politiques internes au cours des dernières années. En conséquence, la LEA ne se voyait pas elle-même comme dictant les termes de l'engagement contractuel avec la zone relativement au projet, et elle se trouvait en situation réactive plutôt qu'elle n'était en position offensive. La position de la LEA pourrait se résumer dans les termes d'une adhésion au plus près des exigences changeantes du DfEE. Quelles que fussent les exigences du ministère, elle tenta de les satisfaire. C'est pour cette raison que les intérêts du monde des affaires dominaient dans cette zone. Encouragée par le ministère, la zone était gérée par une société privée (appelée Educo et qu'un membre de la LEA de la zone décrit comme une 'bande de saïauds'). Cette zone disposait également du soutien d'une importante société multinationale, cela se manifestant sous diverses formes, telles que la mise en place d'un système de « mentoring » pour les élèves et les directeurs par des cadres d'entreprise, ou l'utilisation des lieux les plus prestigieux de la compagnie pour les réunions de zone. Cette zone représentait le modèle préféré du ministère quant à sa direction par le monde de l'entreprise et à l'approbation obtenue de la LEA. Ce modèle n'offrait néanmoins guère de possibilités d'implication communautaire.

Dans aucun des deux cas, ainsi, ne transparais-
sent des preuves que les EAZ offrent des possi-

bilités pour le développement des capacités personnelles de ceux qui se trouvent en dehors des structures traditionnelles de représentation, ou en situation d'exclusion par les mécanismes du marché. À la place, ce que nous avons vu se passer au début de la création des zones était, dans un cas, une revitalisation de la politique corporatiste, et, dans l'autre, une attitude favorisant les intérêts du monde des affaires. Dans les deux zones, les communautés qui étaient pourtant le point central de l'initiative gardèrent leurs distances avec le projet. La rapidité du processus, la nécessité de travailler à l'intérieur de commissions de prises de décisions conformément à des règles précises, – en passant par des négociations et des marchandages entre les différents intérêts en présence – cela signifiait que les groupes communautaires ne pouvaient s'exprimer en leur propre nom. Ils ne jouissaient pas d'une position d'égal à égal avec les responsables de la LEA, les intérêts du monde des entreprises, ou les directeurs d'établissement des écoles de la zone.

CONCLUSIONS

Les résultats de cette recherche présentés ici ne portent que sur deux zones, et couvrent seulement les premiers temps de leur développement. Il convient par conséquent de veiller à ne pas donner trop de poids à ces conclusions, qui, dans tous les cas, soulignent le besoin d'explorer les initiatives politiques en prenant en compte leurs contextes et leur passé proches, ainsi que les problèmes plus larges auxquels elles répondent. Il sera nécessaire d'examiner le développement des

zones tandis que le nombre de leurs implantations s'accroîtra, ou lorsque le rythme des changements ralentira (s'il doit ralentir). Il conviendrait également de retourner enquêter dans les zones quand quelques-unes des autres initiatives liées à leur activité auront pu avoir un impact.

Cela dit, cette recherche nous fournit tout de même des indications intéressantes sur la complexité et les difficultés qui accompagnent cette initiative. D'autres chercheurs mettent l'accent sur la lutte pour restructurer le partenariat et l'impact du monde des affaires sur les zones (voir Jones, Alexiadou et Lawn dans ce dossier). Cet article a quant à lui souligné le contraste entre les buts déclarés, à savoir d'une part le développement des réseaux de confiance qui encouragent la création et l'accumulation du capital social et, de l'autre, le renforcement de politiques, vieilles et nouvelles qui ne vont nullement dans ce sens, comme le mirent en lumière les zones de notre enquête à leur début. Dans une zone, la vieille politique corporatiste de représentation sembla renforcée par l'initiative, et dans une autre domina le nouveau programme de modernisation dirigée par des entreprises. Dans les deux zones, le projet s'accompagna d'une réduction du rôle des groupes et intérêts communautaires. Le moins que l'on puisse conclure est que ceci suggère que la transformation de la politique par la modernisation se trouve confrontée à quelques problèmes tenaces.

Jenny Ozga
Keele University

David Pye
NFER
(National Foundation
for Educational Research)

NOTES

(1) Cette recherche a été possible grâce à une bourse de la Fondation Nuffield. L'équipe de recherche dans sa totalité était composée de David Pye, Ken Jones, Martin Lawn, Jenny Ozga et Margaret Maden.

(2) SRB : *Social Regeneration Budget* (argent pour aider les régions pauvres).

(3) SEU : *Standards and Effectiveness Unit* (Département des « normes et de l'efficacité » situé à l'intérieur du DfEE).

BIBLIOGRAPHIE

BYRNE, D. (1999). – **Social Exclusion**. Buckingham : Open University Press.

COLEMAN, J.S. (1988). – Social Capital in the Creation of Human Capital. **American Journal of Sociology**, 94 (Suppl. 95) p. 595-604.

- Department for Education and Employment (DfEE) (1999).
- GAMARNIKOW, E. and GREEN, A. (1999). – 'Developing Social Capital : Dilemmas, Possibilities and Limitations in Education', in Hayton, A. (ed) **op.cit.**
- HAYTON, A. (ed) (1999). – **Tackling Disaffection and Social Exclusion : Education Perspectives and Policies**. London : Kogan Page.
- JESSOP, B. (1998). – The Rise of Governance and the risks of failure. **International Social Science Journal**, vol. 155, 28 : 43.
- PERRI (1999). – **The Wealth and Poverty of Networks**, Demos Issue B : Demos, London.
- RHODES, R. A. W. (1996). – The New Governance : governing without government. **Political Studies**, XLIV, p. 652-667.