

- Page 4 : L'autonomie comme principe
- Page 12 : L'autonomie comme pouvoir d'agir pédagogique
- Page 20 : Conclusion
- Page 21 : Bibliographie

À LA RECHERCHE DE L'AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS

La mise en place, dans de nombreux pays, de l'autonomie des établissements scolaires reste l'objet de débats parfois vigoureux. En France, en cette année d'élection présidentielle, l'autonomie des établissements est apparu comme une « proposition phare » de certains candidats, selon des motivations qui s'inspirent plus ou moins de ce qui se fait ailleurs. Si les modalités changent, l'objectif ou les enjeux de l'autonomie sont basés sur l'idée qu'elle est un moyen de contrer les inégalités (de territoire) et qu'elle s'inscrit comme un élément indissociable d'une nécessaire réforme systémique. Si ces objectifs sont assez largement partagés, la décentralisation des décisions en matière d'éducation est pour certains chercheurs et chercheuses « l'une des réformes scolaires les plus intrigantes », car les décisions politiques ont pris « des directions opposées » sans que puissent être apportés des résultats « probants » (Hanushek *et al.*, 2013) ●.

En quoi l'autonomisation des établissements permettrait-elle de faire face aux difficultés scolaires et de lutter contre les inégalités ? La multiplicité des mises en œuvre, des définitions du concept d'autonomie, des compétences des personnels de direction, des modalités d'implication des équipes pédagogiques rend la réalité difficilement déchiffrable. Les recherches sur l'autonomie des établissements traitent majoritairement de cette question sous l'angle du leadership,



Par Annie Feyfant

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

partant des acteurs impactés par cette autonomie. Cette problématique a été largement évoquée dans de précédents Dossiers de veille de l'IFÉ (Gaussel, 2007 ; Endrizzi & Thibert, 2012 ; Reverdy & Thibert, 2015).

Nous avons donc tenté de repérer des travaux évoquant l'impact d'une autonomisation des établissements sur les apprentissages. Cette approche par les apprentissages des élèves permet de rendre compte d'analyses plus globales, puisque la littérature de recherche anglo-saxonne s'est souvent appuyée sur les enquêtes associées aux programmes PISA, TIMSS et PIRLS ● pour évaluer l'impact

● Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

● L'enquête TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) vise à évaluer les acquis des élèves en mathématiques et en sciences alors que l'enquête PIRLS (Progress in International Reading Literacy) évalue les apprentissages en lecture.

d'une décentralisation de la gestion scolaire sur les performances des écoles mais aussi des élèves.

Pour comprendre la diversité des options de décentralisation, prises ici ou là, nous pouvons retenir quelques exemples, de la France à l'Angleterre en passant par la fédération Wallonie-Bruxelles.

En **France**, l'enseignement primaire est géré par les municipalités, qui ont la responsabilité de la gestion des personnels non enseignants, des locaux et du fonctionnement ; les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) ont en charge le pilotage pédagogique (conseil, évaluation, expertise). L'autonomie des écoles primaires est envisagée, parfois recommandée, afin de clarifier les responsabilités des directrices et directeurs d'école, notamment parce qu'ils ne disposent ni de l'autorité leur permettant d'assumer une réelle responsabilité pédagogique, ni des moyens suffisants pour remplir leurs responsabilités administratives (Pont *et al.*, 2008). Pour les collèges et lycées, le mouvement vers l'autonomie a été marqué par la création en 1983 des EPLE (Établissements publics locaux d'enseignement). Ceux-ci sont rattachés à une collectivité territoriale, le département pour les collèges, la région pour les lycées mais, en tant que personnalité morale, ils bénéficient d'une autonomie administrative et financière (depuis 1985) et d'une autonomie pédagogique et éducative. Cette autonomie est conçue comme « *l'instrument d'une efficacité et d'une pertinence accrues pour décliner, au niveau local, les orientations nationales* » ([Éduscol](#)). Un contrat d'objectifs « *défini les objectifs que l'établissement doit atteindre pour satisfaire aux orientations nationales et académiques* » ([Code de l'Éducation](#)).

La plupart des articles de recherche ne font pas ou peu le *distinguo* entre enseignement primaire et enseignement secondaire, la décentralisation des systèmes éducatifs portant le plus souvent sur l'ensemble de la scolarisation obligatoire.

Cette évolution vers plus d'autonomie s'insère dans un mouvement plus glo-

bal, puisqu'en **Europe**, les textes relatifs à une plus grande autonomie des établissements datent essentiellement des années 1980-1990, comme aux Pays-Bas, en Grande-Bretagne, en Suède (1991) ou en Espagne (1985-1990), pour ne citer que les pays où l'autonomie a été le plus développée. La justification par les gouvernements de cette quête d'une plus grande autonomie est double : améliorer l'efficacité du système éducatif et s'adapter à la diversité des élèves. Dans l'un et l'autre cas, les attentes sont clairement dirigées vers les enseignants, soit parce qu'ils sont jugés comme les plus compétents pour répondre à ces deux enjeux, soit parce que l'autonomisation s'accompagne de moyens coercitifs pour les rendre plus efficaces. La focale sera donc orientée vers une gouvernance par la direction de l'établissement faisant également office de relais envers le personnel enseignant, ou par un collectif plus ou moins large.

La décentralisation est une idée fondamentale dans l'éducation **finlandaise**, et elle est mise en œuvre de plusieurs manières. Les municipalités, chargées de l'éducation au niveau local, et les enseignants préparent les contenus d'enseignement à partir du cadre national. Ce faisant, ils adaptent aux problématiques locales les objectifs et le contenu du curriculum (proposés au niveau national), en définissent l'organisation ainsi que les modalités d'évaluation des élèves. Les municipalités collectent les impôts et décident de l'affectation des ressources aux écoles.

En **Angleterre**, de nombreuses responsabilités sont décentralisées et incombent aux autorités locales, à des organismes privés et aux instances de gouvernance des établissements. Cette autonomisation est marquée par la loi de 1988, sous le gouvernement Thatcher (création des *city technology colleges*), puis par la création des *academies* en 2000 par le gouvernement de Tony Blair ●. À celles-ci s'ajoutent les *free schools* dont la création a été permise par la loi de 2010 et la mise en place réalisée en septembre 2011. Les

● Ce sont des écoles publiques dont le statut a été modifié pour permettre une gestion en partie privée, à condition d'une amélioration de leurs performances.

Les *grammar schools* étaient, depuis 1944, dévolues aux élèves destinés à faire des études supérieures.

academies sont des écoles publiques qui ont changé de statut et sont financées par le gouvernement central et des sponsors privés ; les *free schools* bénéficient des mêmes modes de financement mais sont créées par des individus, groupes ou institutions privés (confessionnels ou non). En 2016, les *grammar schools* ●, dont la plupart ont été fermées dans les années 1960 parce que trop sélectives, ont retrouvé la faveur des gouvernements conservateurs, notamment celui de Theresa May, car elles répondent à une volonté d'instaurer un système méritocratique. En 2011, plusieurs *academies* avaient été jugées « insuffisantes » par le service d'inspection ([OFSTED](#)) alors que, après quelques semaines de fonctionnement, David Cameron déclarait « *Je sais que les écoles libres [free schools] marchent* » (cité par Lillistone, 2012) !

En **Belgique** (Fédération Wallonie-Bruxelles, CFWB par la suite), un projet de réforme intitulé « Pacte pour un enseignement d'excellence » a été soumis en mars 2017, pour une discussion participative grand public. Parmi les cinq axes stratégiques définis figure un axe visant à « *mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement* ». Les enjeux qui sous-tendent cette proposition sont les suivants : éviter une standardisation excessive (ne permettant pas aux équipes éducatives de s'adapter à la diversité des contextes, des élèves, des écoles) et permettre des approches pédagogiques diversifiées, autrement dit laisser des marges de manœuvre aux enseignants et enseignantes, directions d'école et pouvoirs organisateurs.

Qu'est-ce qu'un pouvoir organisateur en CFWB ?

Le pouvoir organisateur d'un établissement d'enseignement est l'autorité, la (ou les) personne(s) physique(s) ou morale(s), publique(s) ou privée(s), qui en assume(nt) la responsabilité. Les pouvoirs organisateurs sont officiels (publics) ou libres (privés). Les pouvoirs organisateurs officiels sont la Fédération Wallonie-Bruxelles, les provinces, les villes, les communes, la COCOF (Commission communautaire française). Les pouvoirs organisateurs libres sont des associations confessionnelles ou non confessionnelles. Certains pouvoirs organisateurs n'organisent qu'une école, d'autres en organisent plusieurs, jusqu'à plusieurs dizaines. La Fédération Wallonie-Bruxelles en organise plusieurs centaines ([enseignement.be](#)).

Ce dossier a pour objectif de présenter les analyses faites par les travaux de recherche, français et internationaux, des diverses déclinaisons de l'autonomie des établissements scolaires. Cette revue de littérature croise ainsi plusieurs questions : quels niveaux d'autonomie, pour quelles valeurs et quels enjeux ? Quels impacts sur les rôles et les métiers au sein de l'établissement ? Quels effets sur l'équité et la réussite scolaire ?

Les travaux de recherche récents mettent l'accent sur la notion de responsabilisation, redéfinissant ainsi la notion d'*accountability*. Donner plus d'autonomie revient à responsabiliser les acteurs, or, responsabiliser c'est à la fois rendre responsable (et coupable, diront certains) mais aussi donner le sens des responsabilités.



L'AUTONOMIE COMME PRINCIPLE

Dans leur recherche d'efficacité, visant notamment à réduire les inégalités, « la majorité des pays développés ont redistribué les responsabilités dans les systèmes éducatifs, par la décentralisation politique vers les autorités locales, la déconcentration vers des échelons administratifs locaux ou les établissements eux-mêmes » (Boisson-Cohen, 2016).

QUELLES CONCEPTIONS DE L'AUTONOMIE ?

L'autonomie est un objet déclinable à plusieurs niveaux, celui de la gestion des ressources financières (ventilation des moyens affectés, collecte de fonds), celui de la gestion des ressources humaines (recrutement des personnels enseignants, octroi de suppléments salariaux) ou au niveau pédagogique (modes d'évaluation des élèves, choix du matériel didactique dont les manuels, définition du programme scolaire et élaboration de la grille des cours, mise en œuvre d'expérimentations). Selon que l'on se place d'un point de vue politique (politique générale, politique éducative) ou opérationnel, sans vouloir opposer les deux focales, les motivations et mises en œuvre pour « plus d'autonomie » vont privilégier, dans les actes et/ou les discours tel ou tel niveau d'autonomie. Ces choix vont être déterminants pour l'établissement scolaire mais aussi pour tous les acteurs éducatifs dans et hors de l'établissement.

Une histoire ancienne

Si les mots « autonomie des établissements » n'apparaissent pas encore dans les textes institutionnels français de la fin du XIX^e siècle, un certain nombre de principes écrits permettent d'en trouver trace, en des termes plus précis que de nos jours, et affirment la nécessité de donner plus de marges de manœuvre pédagogique aux établissements. Le principe d'uniformité absolue de tous les collèges et lycées ne s'impose pas encore. La réglementation peut varier entre certaines

limites, selon les climats et les régions, les habitudes locales, les besoins et les ressources des divers établissements. La réforme administrative des lycées de 1902, qui fait suite aux travaux d'une commission parlementaire dirigée par Ribot, officialise l'usage du mot autonomie. Les attributions du proviseur et du conseil d'administration porte sur les questions budgétaires, la gestion des ressources humaines, « sur l'appropriation des programmes de l'enseignement aux besoins de la région et sur les cours qu'il serait utile de créer pour répondre à ces besoins » et associe les enseignants à la vie et à la gouvernance des lycées (Savoie, 2001 ; Delahaye et al., 2010).

En 1922, Durkheim montre que le système scolaire est dépendant du tout social, c'est-à-dire qu'il est soumis à l'action de l'État, mais qu'en tant que système social il a des caractéristiques propres, ce qui lui donne une « autonomie relative ». L'État n'est pas en situation de monopole, il convient de donner des marges de manœuvre car les individus sont plus novateurs que l'État, notamment pour répondre à des besoins pédagogiques. Durkheim utilise le concept d'autonomie « pour faire ressortir le fait que le "corps enseignant" est susceptible de créer ses propres représentations pédagogiques, et d'influer par là sur le fonctionnement d'ensemble du système social » (Filloux, 1993).

En 2012, l'OCDE note que depuis les années 1980, l'un des objectifs majeurs des réformes de l'éducation a été de donner un plus grand pouvoir de décision aux niveaux inférieurs du système d'éducation, mais que « paradoxalement de nombreux pays ont accru l'influence de l'exécutif central dans la fixation des normes, la définition des programmes et l'organisation d'évaluations ». D'un côté on assouplit la réglementation, de l'autre on renforce le contrôle des résultats (OCDE, 2012). Duru-Bellat et Meuret (2001) illustrent ce double mouvement de centralisation-décentralisation par le choix néerlandais de réforme, pour un processus centralisant les objectifs (programmes) et la vérification qu'ils soient atteints (évaluations) et décentralisant les moyens (gestion du personnel mais aussi construction des

France Stratégie est un laboratoire d'idées public, « organisme de réflexion, d'expertise et de concertation », auprès du Premier ministre. Il a été créé en 2013 sous le nom de Commissariat général à la stratégie et à la prospective.

Le mot *devolution* que l'on traduit bien par décentralisation est sous-tendu par une volonté forte de délégation de pouvoirs.

situations d'apprentissage). Selon France Stratégie ●, l'autonomie est un levier et non une fin en soi. Mais quel écueil ce levier est-il censé lever ? S'agit-il de privilégier l'autonomie des communautés éducatives, de contractualiser avec les différents acteurs afin de moduler des moyens, de diversifier l'offre scolaire et donc le choix des familles ?

Les travaux de recherche témoignent du fait que l'autonomie des établissements scolaires s'est souvent développée dans le cadre de réformes mettant en place, ici ou là, un principe de quasi-marché, comme un moyen de rassurer les usagers de l'école, et qu'elle a été et est encore associée à une approche managériale de la gestion publique. Et pourtant, la question de la mise en œuvre d'une autonomie plus grande suppose sans doute l'adoption de stratégies d'allocation de ressources en fonction du profil des élèves ou des écoles, ou encore des territoires (Boisson-Cohen, 2016).

L'autonomie est une question de politique publique

Pour l'OCDE, il existe cinq niveaux de décisions : les décisions prises par une autorité supérieure en pleine autonomie, les décisions prises par une autorité supérieure après consultation de l'école, les décisions prises par l'école dans le cadre fixé par une autorité supérieure, les décisions prises par l'école après concertation avec d'autres écoles et celles prises par l'école en toute autonomie (OCDE, 2012). Une illustration de cette déclinaison est décrite dans chacune des éditions du programme PISA, puisqu'elles donnent des indications sur les modalités d'autonomie dans les différents pays de l'OCDE et notamment leur combinaison. Les stratégies de gouvernance vont ainsi d'un système très centralisé (la France est donnée comme exemple) à un système totalement décentralisé, avec autonomie au niveau local (pays nordiques ou Royaume-Uni), en passant par des modèles mixant gouvernance centrale et locale, ou gouvernance centrale en liaison avec les établissements (Pays-Bas ou Irlande), etc. (OCDE, 2015a ; Boisson-Cohen, 2016).

Ce mouvement descendant de décentralisation et d'accroissement du degré d'autonomie s'accompagne en retour d'un contrôle plus ou moins strict des résultats obtenus par les établissements scolaires. En Australie, le terme de *devolution* ● a été longtemps privilégié, dans les années 1980 et 1990, de même que les concepts d'école autogérée (*self-managing school*) ou d'école autonome (*self-governing school*, voir Caldwell, 2015). La notion de management scolaire (*school-based management*) est couramment utilisée aux États-Unis et au Canada. Pour certains, les transformations du système éducatif français ont été en retrait des grandes réformes de décentralisation, « perçues comme des vecteurs potentiels de rupture d'égalité ». Pour d'autres, penser l'autonomie, c'est permettre « la compatibilité et l'articulation, la synergie et non l'opposition entre la diversité des approches induites respectivement par l'autonomie et par le principe fondamental d'unité du service public » (Delahaye et al., 2011).

Le mouvement d'autonomisation des établissements est explicable de multiples manières. Issue d'une volonté de l'État de rompre avec une bureaucratie éloignée des contribuables et de se rapprocher de leurs préoccupations par une gouvernance de proximité (donc des établissements scolaires), l'autonomie des établissements peut alors être considérée moins comme « une valeur en soi que comme un moyen actionné pour atteindre d'autres fins » (Maulini & Progin, 2016). Si ces fins sont liées à la qualité de l'offre scolaire, les motivations peuvent être de deux ordres :

- s'adressant aux usagers de l'école, le principe d'autonomie des établissements s'insère dans un processus de *school-based management* et des effets d'efficacité mesurables (visibilité hors de l'école) ;
- se préoccupant de la qualité des apprentissages, le principe d'autonomie des établissements traduit la recherche « d'une conciliation entre la nécessaire adaptation de l'offre locale et l'exigence d'égalité dans la formation dispensée » (Torres, 2013).

Quel que soit le système de gouvernance étatique, l'autonomie serait la vraie ré-



ponse à la question de l'ajustement entre un projet central et des besoins locaux d'éducation (Maulini & Progin, 2016).

L'autonomie est une question de valeurs

On voit bien que ce déplacement de gouvernance, vers une mobilisation restreinte des responsabilités (collectivités, directions d'établissement) ou plus large (personnels enseignants, parents, éducateurs, etc.) est guidé par des valeurs éducatives quelque peu différentes voire divergentes.

Pour Torres (2013), parler de pilotage des établissements scolaires ou de leur administration revient à hiérarchiser les problématiques. L'important est-il de garantir l'universalité du service public d'éducation (égalité des apprentissages) et donc exécuter les directives nationales, ou bien « *d'assurer un service public éducatif adapté à chaque public* » (équité des apprentissages) avec des équipes responsabilisées, mais aussi un contrôle de gestion strict ?

L'adaptation du service éducatif à chaque public peut prendre plusieurs formes dont la plus visible actuellement est la diversification de l'offre scolaire dans le but d'un libre choix des familles. Cette offre scolaire, en réponse à certaines attentes des usagers de l'école, s'est traduite, en Angleterre, en Australie, aux États-Unis, en Suède par le développement des établissements privés et d'établissements publics indépendants.

En **Angleterre**, les *free schools* et les *academies* (40 % des élèves du secondaire y sont scolarisés) bénéficient de la liberté des moyens, des outils et des méthodes d'enseignement ; de la liberté de recrutement et de rémunération du personnel ; de la liberté de fixer la durée de l'année scolaire (Boisson-Cohen, 2016). Aux **États-Unis**, ce sont les *charter schools* qui font figures d'exemples, avec des fonds publics mais aussi privés et une liberté pédagogique, de recrutement et de fonctionnement. Dans l'un et l'autre cas le respect des valeurs éducatives reste dis-

cutable, pour diverses raisons : manque de financement et concurrence exacerbée pour certaines *academies*, problème d'éthique quant aux contenus d'enseignement ou d'accessibilité pour certaines *charter schools*, par exemple.

Pour compléter ces éléments relatifs à l'offre scolaire, et la réalité d'un clivage entre valeur d'universalité et liberté de choix de l'école, il est possible de reprendre les propos de certains directeurs d'école (en milieu difficile) de la CFWB qui estiment que « *certaines écoles ne sont pas faites pour tous* » et que « *le choix de l'école doit se faire en fonction de l'enfant* » (Draelants, 2017) ●.

L'une des justifications de l'autonomisation des établissements est de mieux répondre aux attentes des parents. On en trouve les explications dans de nombreux travaux sur le choix de l'école, même si le sujet est actuellement moins présent dans la littérature de recherche. En **France**, la fédération de parents d'élèves FCPE, dans une [contribution](#) au document de France Stratégie sur l'autonomie des établissements scolaires, affirme que « *brandir la nécessité de conserver une éducation identique pour tous les élèves comme nécessaire barrage à toute extension de l'autonomie des établissements semble dérisoire* ». Pour étayer ces propos, la FCPE se réfère aux études sur la mixité scolaire, aux résultats des élèves aux évaluations nationales, à l'accès à une filière générale du lycée, doutant ainsi d'une quelconque uniformité de l'éducation. Par ailleurs, ces mêmes parents ont le sentiment que les directions d'établissement et les équipes éducatives ne se sont pas emparées de l'autonomie qu'il leur était offerte, même réduite par des contraintes hiérarchiques réelles ou supposées (formation des personnels de direction et des personnels enseignants ; valorisation des temps ● des différents métiers). Pour la FCPE, l'autonomie doit être à la fois administrative et pédagogique et surtout elle « *ne se décrète pas, elle se construit* » avec l'ensemble des acteurs de l'établissement, y compris élèves et parents (projet d'établissement évalué). La fédération propose de favoriser les initiatives locales (crédits supplémentaires, diffusion) et

On gardera néanmoins à l'esprit le caractère particulier de ce système éducatif, organisé entre enseignement officiel (organisateur public) et enseignement libre (organisateur privé), financés ou subventionnés par l'État. Les pouvoirs organisateurs sont représentés auprès de la FWB.

Pour « *le métier d'enseignant, le face à face élèves, la concertation des équipes, le suivi des projets, la formation* ».

d'adopter une logique de parcours (dans et hors la classe).

L'établissement au sein d'un système

L'autonomie dont bénéficient les établissements s'accompagne le plus souvent d'un processus de contractualisation. Depuis la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École de 2005, cette contractualisation s'est réalisée sous la forme de contrats entre le ministère et les académies, par des contrats d'objectifs de circonscription du premier degré, des contrats d'objectifs par établissement (priorités du projet d'établissement), des contrats de réseaux en éducation prioritaire, etc. « Cette contractualisation (diagnostic partagé, analyse des données, définition d'objectifs et de leviers, construction d'outils de suivi et d'évaluation, bilan, etc.) reste cependant d'effet limité car elle ne s'accompagne pas d'une modulation des moyens ni de l'attribution de marges de manœuvre réelles pour les acteurs contractants » (Boisson-Cohen, 2016).

Dans le projet de la **Fédération Wallonie-Bruxelles**, le dispositif de contractualisation prévu s'appuie sur un pilotage basé sur des objectifs généraux définis par l'autorité centrale et des objectifs spécifiques au niveau des établissements ou des opérateurs locaux. Les objectifs « s'articulent autour de trois dimensions : efficacité, efficience et équité » (CFWB, 2017). Le dispositif concerne tous les établissements et engage toutes les parties prenantes (les établissements et leurs personnels, les opérateurs locaux, l'administration centrale, mais aussi les associations de parents) et suppose un travail en réseaux d'établissements. Pour faciliter le dialogue à l'intérieur et entre les réseaux, le projet prévoit la création d'un niveau intermédiaire, entre administration et établissement, celui de « délégué aux contrats d'objectifs », rôle qui pourrait être attribué à des « inspecteurs requalifiés ».

Selon une étude de l'OCDE, « les trois pays qui déclarent le pourcentage le plus élevé de décisions prises à l'échelle locale, c'est-à-dire soit par les autorités de l'arrondissement scolaire, soit par les autorités municipales ou locales en charge de l'éducation, sont la Norvège (65 %), les États-Unis (53 %) et le Canada (49 %). En Finlande, bien que les autorités locales soient responsables de la plupart des décisions en leur qualité de prestataires de services d'éducation, de nombreuses décisions sont, en pratique, déléguées aux établissements, en particulier au sujet du personnel. En Allemagne, en Corée, en France et en Italie, le pouvoir de décision est réparti de manière plus uniforme entre les instances centrales, intermédiaires et locales ou les établissements » (OCDE, 2012).

Dans un texte datant de 2013, Rey traite de l'évolution de ces stratégies au travers de celle des concepts, évoquant l'émergence de la notion de « gouvernance territoriale » *a contrario* de celle de « territorialisation des politiques publiques », permettant de s'affranchir d'une dépendance à une centralisation étatique (au moins dans le discours). Ce nouveau référentiel permet de mettre en avant les interactions et partenariats entre administrations éducatives locales, collectivités, établissements scolaires, et les partenaires de l'école, parents, entreprises, associations, etc. (Rey, 2013).

AUTONOMIE ET RESPONSABILISATION

La question de l'autonomie des établissements est traitée essentiellement en termes de responsabilité ou de responsabilisation. Le principe d'*accountability* ou de reddition de comptes qui lui est associé en est un des aspects. La promotion d'un leadership fort des directions d'établisse-



ment ou d'un leadership partagé et/ou distribué au sein des établissements en est un autre. La recherche de la performance ou de la réussite, quelles qu'en soient les motivations, va désigner des responsables ou des responsabilités partagées.

La fragmentation des responsabilités : par choix ou par dépit ?

« Jusqu'ici, les garde-fous mis à la décentralisation au profit des collectivités territoriales ont conduit à fragmenter les responsabilités entre les acteurs en matière d'adaptation de l'offre scolaire aux besoins locaux » (Boisson-Cohen, 2016), à tel point que l'organisation très cloisonnée, sectorielle de la décentralisation à la française ne permet pas d'identifier les acteurs qui impactent la performance du système éducatif (Roze, 2009).

Mais on peut aussi voir cette fragmentation des responsabilités comme un répartition efficace des responsabilités, au sein de l'école et de la communauté. C'est en tous cas ce que les finlandais mettent en avant, comme étant une caractéristique forte de la société (Sahlberg, 2009).

En France, la fragmentation des responsabilités ne se situe pas en termes d'articulation entre l'échelon national et l'échelon local (collectivité et/ou établissement) mais se traduit par une dichotomie dans tous les secteurs de l'organisation scolaire, dans une logique duale de séparation, voire d'opposition franche, des « pouvoirs » entre l'administratif et le pédagogique. Cette divergence quasi-idéologique ne se retrouve pas dans les pays où il existe une porosité entre les deux logiques fonctionnelles (Torres, 2013). Il ne s'agit pas d'un problème de répartition des rôles, par accommodement de l'administratif au pédagogique ou l'inverse, mais plutôt d'une nécessaire convergence vers une vision commune. Or, pour Torres, le chef ou la cheffe d'établissement ne peut trouver sa place du fait de l'ambivalence de sa fonction, le ou la définissant à la fois comme pédagogue et administrateur.rice : pédagogue, sans avoir forcément enseigné, sans pouvoir d'évaluation

et de discussion sur la pédagogie des enseignantes et enseignants ; ayant un rôle d'administration, sans autonomie véritable quant au choix et à la gestion des ressources allouées.

Les valeurs d'autonomie d'une entité morale

On comprend bien ce que signifie être autonome pour un individu, qu'il soit élève, enseignante, enseignant, cheffe ou chef d'établissement, mais que signifie être autonome pour une personne morale, à savoir un établissement ? On peut déterminer l'autonomie par rapport à des valeurs de partage (des expériences), de confrontation (des points de vue), de contrôle (des actions des acteurs locaux) qui nécessitent une coordination fonctionnelle (sans adhésion unanime), le plus souvent assignée au chef ou à la cheffe d'établissement. Les acteurs doivent lui reconnaître la légitimité de ce rôle de coordination, ce qui revient à accepter de lui abandonner cette part d'autonomie, selon le principe que « plus une école veut et sait se coordonner, moins elle devrait avoir besoin d'ordres externes » (Maulini & Progin, 2016). La question est alors mise en débat entre les « tenants du travail collectif » et ceux qui y voit une charge de travail supplémentaire, une « obligation un peu vide et formelle, dont les objectifs sont aussi ambitieux que flous » (Barrère, 2002).

Pour Maulini et Progin, on peut considérer, dans une version « romantique », que l'autonomie d'un collectif (l'établissement) est interdépendante de l'autonomie de chacun des membres du collectif, s'inscrivant dans un cercle vertueux passant par la responsabilisation, l'engagement, le sens du travail, donc l'efficacité, la reconnaissance et la satisfaction et conduisant à une amélioration des apprentissages des élèves et du développement professionnel des personnels enseignants (Maulini & Progin, 2016 ; Duru-Bellat & Meuret, 2001).

La mesure de cette version de l'autonomie doit cependant passer le filtre de questions plus ou moins positives : y a-t-il

une volonté collective d'écoles autonomes ? La délégation de compétences constitue-t-elle un danger ? Une autonomie décrétée est-elle une autonomie véritable ? Cette autonomie implique-t-elle des sujétions ? Les établissements sont-ils autonomes ou pas ? Comment mesurer cette autonomie ?

DES USAGES DU CONCEPT DE RESPONSABILISATION

L'analyse faite par l'OCDE des derniers résultats du programme PISA 2015 indique que dans les systèmes éducatifs où les personnels de direction ont plus de responsabilité en matière de gouvernance, les élèves ont de meilleurs résultats en science ou en mathématiques (OCDE, 2016).

Les éléments permettant de mesurer l'impact des modes de la gouvernance, d'évaluation ou de responsabilisation sont les suivants :

- gouvernance : responsabilités concernant la gouvernance de l'école et son autonomie, engagement public et privé, choix de l'école ;
- évaluation : évaluations et examens par niveau d'éducation, évaluation des pratiques, objectifs de l'évaluation des pratiques ;
- responsabilisation (*accountability*) : utilisation des données d'évaluation hors de l'école, démarche d'assurance qualité et évaluations de l'école, évaluation de la direction d'établissement et des personnels enseignants, suivi et accompagnement des pratiques enseignantes.

Lorsque les chercheurs ou experts (Banque mondiale, UNESCO) se sont enquis de l'impact de ces nouvelles gouvernances sur la réussite scolaire, ils ont étudié le *school-based management* (SBM) ou *self-management school* ●, dont les premières applications ont été mises en place au Canada, en Australie, au Royaume-Uni et en Nouvelle-Zélande il y a une trentaine d'années, avec une dissémination en Asie du Sud-Est mais surtout dans de nombreux pays en voie de développement ●. Ceux-ci ont choisi cette

approche parce qu'elle représentait une alternative pour placer les ressources, les décisions et les responsabilités au plus près de l'action avec malgré tout plus ou moins de centralisation (Caldwell, 2005). On verra plus loin que l'Angleterre s'est inspirée des pratiques de gouvernance à Hong-Kong ou Singapour pour conforter ses pratiques d'*accountability*.

Le *school-based management* (SBM)

Le SBM suppose que les *school leaders* ● puissent à la fois s'adapter aux changements, au niveau de l'école, mais aussi aux initiatives centrales (nationale, provinciale) ou locales (district). Pour Caldwell, ce mode de gouvernance accompagne, selon les cas, un processus de centralisation ou de déconcentration. La centralisation suppose plus de contrôle, d'uniformité, avec la recherche de l'efficacité. La déconcentration signifie plus de liberté, de différenciation et de responsabilisation. Enfin, l'autogestion scolaire s'inscrit généralement dans un contexte politique particulier : lorsqu'elle accompagne la recherche du pouvoir d'agir de la communauté éducative et un plus grand développement professionnel, elle est qualifiée « de gauche » ; lorsqu'elle s'insère dans une recherche de libéralisation ou de différenciation entre écoles, elle est associée à des politiques « de droite » (néo-libérales) supposées mettre en place les conditions d'un marché scolaire concurrentiel.

Par ailleurs, les modalités de *school-based management* représentent bien les différentes conceptions de l'autonomie définies plus haut, puisque que le processus décisionnel n'est pas uniquement dévolu aux responsables de l'établissement, il ne porte pas uniquement sur la gestion des ressources, puisque certains programmes donnent aux établissements l'autonomie de recrutement, permettent l'appel à des fonds privés, donnent la possibilité aux parents de créer des écoles, etc. L'autonomie pédagogique va de pair avec cette liberté de gestion de même que la participation des enseignants aux décisions est considérée comme un des volets du

Il serait possible de traduire ces expressions par autogestion des écoles ou écoles autogérées, mais ce terme laisserait entendre une plus grande liberté d'action que ne le montrent les observations sur le terrain, dans certains pays.

Depuis 2013, le SBM intéresse fortement les chercheurs des pays émergents (ou émergés) : Philippines, Inde (certains états), Guatemala, Burkina Faso, etc.

L'usage en anglais de l'expression « *school leaders* » ne peut être traduite par cheffes ou chefs d'établissement, la notion de leader pouvant concerner d'autres fonctions ou statuts.



SBM (Murphy & Beck, 1995, cités par Duru-Bellat & Meuret, 2001).

Parmi les 800 modèles de SBM répertoriés par la Banque mondiale en 2007, rares sont ceux qui ont été évalués quant à leurs effets sur les apprentissages. La plupart d'entre eux trouvent cependant une justification dans la recherche de la performance des établissements et pour ce faire dans leur évaluation. Plus récemment, les analyses du SABER (System Assessment and Benchmarking for Education Results), indiquent que le SBM doit être considéré comme un « *continuum d'activités interdépendantes et contextualisées* ». Selon ce principe, il s'avère que l'autonomie et la reddition de compte ne sont pas des conditions nécessaires de réussite sans des enseignants de qualité et motivés et une organisation formelle des enseignements. « *Dans ces conditions, la confiance [notamment des parents] est l'élément principal de la responsabilité* » (Arcia et al., 2011).

L'accountability n'est plus ce qu'elle était

On voit bien la difficulté d'une définition de l'autonomie des établissements, du fait d'enjeux, de représentations, de valeurs diversement compris et traduits, tant au sein d'un même système national d'éducation qu'entre systèmes, y compris dans des sphères culturelles proches.

Trois séries d'études de cas, en Angleterre, à Hong-Kong et en Australie, dans le cadre du projet ISSAL ●, posent la question des représentations que peuvent avoir les responsables des politiques éducatives quant à l'efficacité de telle ou telle réforme. Ainsi, You et Morris (2015) comparent les représentations des décideurs anglais quant à une évidente corrélation entre autonomie des établissements et haute performance scolaire dans les pays d'Asie du Sud-Est et la réalité des situations, à Hong-Kong, Singapour ou Shanghai. En fait, ce qu'il convient de mettre en avant n'est pas l'idée de reddition de compte (*accountability*) ou de mise en concurrence des écoles, mais bien l'autonomie en matière de curriculum ou d'évaluation. Les rapports de l'OCDE confirment cette tendance et le décalage entre « les

maitres asiatiques et l'élève anglais ». En 2011, 80 % des élèves du Royaume-Uni fréquentaient un établissement dont les évaluations étaient rendues publiques contre 48 % des élèves à Hong-Kong, 61 % à Singapour et 1 % à Shanghai.

À Singapour, toutes les écoles publiques sont soumises à la politique et au contrôle du ministère de l'Éducation. 71 % des élèves sont inscrits dans des écoles publiques (73 % de toutes les écoles secondaires financées par le secteur public). 20 % des élèves fréquentent une école créée principalement par des groupes religieux, mais les financements gouvernementaux de ces écoles peuvent représenter jusqu'à 90 % de leurs revenus totaux. 16 % des écoles sont considérées comme autonomes. Il existe également des « écoles indépendantes » (5 %), qui reçoivent une subvention annuelle par habitant équivalente à celle des écoles publiques. Les écoles autonomes et indépendantes ont été sélectionnées par le ministère, en fonction de leur mérite académique, et ont une plus grande marge de manœuvre dans la gestion de leur curriculum, du personnel, de la gestion budgétaire et de la sélection des élèves (You & Morris, 2015).

En France, la question de l'autonomie des établissements ne s'est jusqu'à présent pas posée en termes de concurrence et d'efficacité des établissements mais a été questionnée quant à la marge de manœuvre réelle laissée aux établissements en termes de dotations horaires ou budgétaires et de pédagogie.

Au Québec, Maroy et Mathou ont analysé la teneur des débats parlementaires autour des projets de loi relatifs à la gestion axée sur les résultats, l'un adopté en 2002, l'autre en 2008. D'un projet de loi à l'autre, on note

ISSAL (International Study of School Autonomy and Learning) est un projet de recherche qui regroupe des chercheurs travaillant en Australie, au Canada, en Angleterre, en Finlande, à Hong-Kong, en Israël et à Singapour.

un glissement des opinions (commissions scolaires, syndicats enseignants, fédérations de parents, des directions d'établissement, etc.), comme par exemple pour la notion de reddition de compte sur des objectifs quantifiables. En 2002, une majorité d'acteurs rappellent que les missions de l'école ne peuvent être quantifiées ; en 2008, cet enjeu passe au second plan sauf pour les syndicats enseignants, au bénéfice d'une revendication pour plus de marges de manœuvre. Comme dans bien d'autres lieux, les débats québécois montrent une « justification plurielle » et normative de la reddition de compte : efficacité managériale, conformité des procédures bureaucratiques, transparence démocratique, afin de répondre aux enjeux que sont l'amélioration de la réussite et la diminution du décrochage, mais également d'éviter l'abus de pouvoir et le détournement de ressources, selon les syndicats enseignants (Maroy & Mathou, 2014). La recherche d'un équilibre entre contrôle et autonomie, qui se joue ici entre ministère, commissions scolaires et établissements, tant sur le type de compétences à centraliser ou à décentraliser que sur les types de redditions de compte à mettre en place, témoigne de la difficulté de décentraliser, d'autant plus dans des contextes de politiques éducatives changeantes.

La presse québécoise s'est fait récemment l'écho du « scandale des notes gonflées », que la présidente de la Centrale des syndicats du Québec impute à la logique comptable du système éducatif québécois, polarisé sur la performance à tout prix, sans égard pour les élèves en difficultés.

Selon Hargreaves *et al.* (2009), la **Finlande** peut être considérée comme un exemple de « déviation positive » par rapport aux mouvements de réforme qui privilégient les tests, la gestion par objectifs, le dogmatisme dans la définition des programmes et la mise en concurrence des écoles puisque, précisément, aucun test n'est organisé à l'échelon national et que les plus jeunes élèves ne sont pas soumis

à des apprentissages très structurés. Suivant un principe d'apprentissage sur le temps long, la Finlande n'organise ni épreuves harmonisées ni examens décisifs, et considère qu'il ne s'agit pas « de stigmatiser tel ou tel établissement, mais de favoriser la coopération entre les écoles dans le respect des traditions et des méthodes passées, en essayant de mettre en exergue les pratiques les plus éprouvées » (Sahlberg, 2009). Le système repose sur la responsabilisation de chacun mais personne ne doit rendre des comptes. Par ailleurs les résultats scolaires sont relativement équivalents d'une école à l'autre, le choix des parents ne se pose donc qu'en termes de proximité.

Finlande versus Royaume-Uni ?

Le quotidien britannique *The Guardian* publie régulièrement des articles comparant la situation finlandaise et celle de l'Angleterre. Pour l'une, il indique que la compétition, le choix, la privatisation et les classements n'existent pas, ou encore que le « *“Teaching to the test” is an alien concept* » ; pour l'autre, il présente la situation comme anxiogène pour les parents et les établissements, inégalitaire, privilégiant une amélioration des apprentissages à la peine, et connaissant une faillite budgétaire.

Une question essentielle, celle de l'évaluation

Dans la plupart des systèmes éducatifs, centralisés ou non, les établissements scolaires sont évalués, avec des critères et des motivations divers. Comme l'expliquent Buisson-Fenet et Pons (2012) une certaine européanisation des politiques publiques en matière d'éducation a introduit dans les discours les notions d'évaluation, auto-évaluation, assurance qualité, audit, etc., avec comme « *point commun particulièrement saillant* » l'évaluation externe des établissements. Ils situent la



première étape de cette européanisation en 1983, avec le début des travaux de l'International School Improvement Project (ISIP) qui contribuent « à faire de l'établissement une échelle d'analyse pertinente dans la mise en œuvre des politiques éducatives et donc de leur évaluation » et influencent les réflexions des inspecteurs généraux européens ●.

En France, le décret de 1985 sur les EPLE précise ainsi le rôle du conseil d'administration de l'EPLE comme organe de production d'un rapport sur le fonctionnement pédagogique, la mise en œuvre du projet

d'établissement, les objectifs à atteindre et les résultats obtenus. Si l'évaluation des établissements est encore peu développée, elle reste un leitmotiv des textes et travaux institutionnels : « l'évaluation est nécessaire pour déboucher sur des actions d'amélioration, communiquer avec les acteurs et les usagers, et tout simplement rendre compte de l'action publique » (Odry, 2011). Cette culture de l'évaluation devient « un outil de communication en soi permettant aux protagonistes du débat national de s'opposer sur les mérites et les carences des dernières initiatives ministérielles » (Buisson-Fenet & Pons, 2012).

● Pour une présentation des inspectorats dans les pays de l'OCDE, voir Thibert (2011).

France : auto-évaluation en lycée professionnel

Le ministère de l'Éducation nationale a mis en place un outil d'auto-évaluation pour les lycées professionnels, [Qualéduc](#), inspiré par une recommandation européenne de 2009. Un guide d'auto-évaluation indique les finalités et décrit sous forme de fiches thématiques les processus d'analyse et les actions possibles. La méthodologie d'assurance qualité retenue par le Parlement européen « est fondée sur l'amélioration continue : planifier, mettre en œuvre, évaluer, agir et améliorer », et donc sur la réalisation d'un diagnostic partagé (points forts, points faibles) afin d'identifier les axes d'amélioration. Parmi les deux séries de thématiques, « parcours et formation » et « pilotage », on trouve « vaincre le décrochage scolaire », « modalités d'enseignement » ou encore « parcours » (Qualéduc, 2016).

En Europe, les pratiques d'auto-évaluation ont longtemps été réalisées par l'équipe de direction. Des instances ont été mises en place pour que différents acteurs participent à cette évaluation interne. C'est le cas du conseil d'école, du conseil d'administration, mais aussi de groupes d'enseignants (France, Italie, Slovaquie, Slovaquie...) ou d'instances créées spécifiquement (regroupant personnel de l'école, élèves, parents, partenaires de l'école...). Cette évaluation interne est obligatoire dans la majorité des pays. En 2012, la France est le pays de l'OCDE pratiquant le moins l'auto-évaluation, juste devant la Grèce (OCDE, 2015a).

L'AUTONOMIE COMME POUVOIR D'AGIR PÉDAGOGIQUE

Si le leadership n'est pas forcément constitutif d'une plus grande autonomie, le manque

d'autonomie de l'établissement ou un système éducatif trop rigide, fortement hiérarchisé, peut freiner les leaderships potentiels (Muijs & Harris, 2006, cités par Gausssel, 2007).

L'AUTONOMIE DES ACTEURS DANS L'ÉTABLISSEMENT

Certains auteurs insistent sur la nécessité de distinguer deux types d'autonomie, l'autonomie structurelle et l'autonomie professionnelle. L'autonomie structurelle se réfère aux politiques, aux règlements et aux procédures qui permettent à l'école d'exercer son autonomie. L'autonomie professionnelle concerne les acteurs, cheffes et chefs d'établissement, enseignantes et enseignants, qui ont la capacité de prendre des décisions susceptibles de faire une différence quant aux résultats pour les élèves, cette capacité étant exercée d'une manière significative, systémique et soutenue (Caldwell, 2015).

Si les travaux traitant de l'autonomie des établissements étudient essentiellement la transformation du rôle des cheffes et chefs d'établissement, la question de la responsabilisation des acteurs et des impacts sur les apprentissages concerne le rôle des enseignants dans le processus d'autonomisation des établissements.

Une répartition des responsabilités ou une responsabilité collective ?

En **France**, les dernières réformes ont suscité chez les enseignantes et enseignants une crainte du renforcement du pouvoir des cheffes et chefs d'établissement (malgré l'instauration des conseils pédagogiques permettant une gestion plus collective). Les premier.e.s peuvent ainsi donner l'impression de ne jamais revendiquer une responsabilité collective et de plutôt vouloir installer un « *contre-pouvoir local, peu propice à la reproduction d'une dynamique de projet* » (Dutercq, 2015 ; Reverdy & Thibert, 2015) alors que pour les second.e.s « *l'autonomie est plutôt vécue comme une délégation locale de la gestion des complications* » (Tournier, 2015, cité par Bouvier, 2015).

La sociologie des organisations décrit le clivage entre deux logiques organisationnelles à la fois complémentaires et opposées. Du côté des enseignants, la première est bureaucratique, prescriptive, contraignante, elle « *se traduit par la division du travail entre enseignants en fonction de l'âge des élèves et des contenus à enseigner, la définition a priori des rôles de chaque acteur dans l'organisation et des liens hiérarchiques entre ces personnes* » (Enthoven *et al.*, 2015). La seconde valorise l'autonomie, fondée sur des compétences professionnelles (méthodes d'enseignement, dispositifs d'évaluation, etc.), relevant à la fois du registre pédagogique et du registre relationnel. Les analyses portant sur ces deux logiques ont d'autant plus d'importance qu'elles servent de point d'appui aux analyses sur l'échec de nombreuses réformes ou leur difficile mise en œuvre.

Le travail des cheffes et chefs d'établissement, quant à lui, « *apparaît de plus en plus encadré [...] à travers ce qu'il est convenu*

de désigner par le terme de pilotage du système éducatif » (Pélage, 2009). La LOLF (Loi organique relative aux lois de finances), qui fixe des moyens alloués à des objectifs, a renforcé le niveau académique de mise en œuvre de la politique nationale, faisant passer d'une culture d'établissement à un sentiment d'appartenance académique (Obin, 2007, cité par Pélage, 2009). On retrouve associés, d'un côté, le pilotage par les résultats et la valorisation de l'*evidence-based education* (pratiques pédagogiques efficaces prouvées « scientifiquement »), avec la mise en place, comme aux États-Unis, de programmes plus interventionnistes, basés sur des outils standardisés. *A contrario*, d'autres auteurs mettent en avant le développement professionnel des enseignantes et enseignants, en lien avec les contenus à enseigner et les pratiques d'enseignement, dans un contexte participatif, formel ou informel, par des interactions en situation de travail, comme levier d'une amélioration des systèmes éducatifs, sur la durée (Enthoven *et al.*, 2015).

Plusieurs rapports institutionnels posent le principe d'une responsabilisation collective au sein des établissements. Le *Pacte pour un enseignement d'excellence*, en cours de rédaction en **Belgique** (en CFWB), associe quasi systématiquement autonomie et responsabilisation des acteurs : « *autonomie et responsabilité renvoient prioritairement à des modes de fonctionnement collectifs et participatifs qui doivent impliquer les enseignants dans le pilotage de l'école* » (CFWB, 2017).

Les rédacteurs du projet insistent sur la nécessité d'une implication collective dans le mode de fonctionnement de l'établissement : les rapports d'audit, tableaux de bord, contrats d'objectifs doivent être discutés par toute l'équipe pédagogique ● ; l'établissement devient une organisation apprenante où chacun est animateur, formateur, expert, selon ses compétences.

En **France**, France Stratégie envisage également une option reposant « *sur le développement d'une plus forte capacité d'auto-organisation locale (coopération entre enseignants et avec le chef d'établissement, mise en place d'un projet commun et direction collégiale centrée*

Ici, la notion d'équipe pédagogique comprend également la direction, les éducateurs et les centres psycho-médico-sociaux.



sur le pédagogique) [...]. Elle vise donc à mobiliser pleinement les marges de manœuvre dont disposent déjà les chefs d'établissement et les équipes éducatives » (Boisson-Cohen, 2016).

Une direction d'établissement en mutation

La fonction de cheffe ou chef d'établissement ne s'entend pas de la même manière en Angleterre ou en France ou encore dans les pays scandinaves. Paradoxalement, alors que dans certains pays la direction d'établissement est perçue plus comme une fonction administrative et gestionnaire, les rapports internationaux font état de fonctions pédagogiques en développement. Les cheffes et chefs d'établissement « contribuent à l'apprentissage lorsqu'ils s'attachent à perfectionner les enseignants et à créer des conditions et un environnement propices à un apprentissage de qualité », mais ce rôle tend à se complexifier faute de soutien dans « un contexte d'autonomie et de responsabilisation croissantes » (OCDE, 2015a). C'est dans un climat de confiance entre acteurs locaux que doit s'inscrire la gouvernance de l'établissement. Ainsi, on attend des cheffes et chefs d'établissement qu'ils sachent « organiser la concertation et la collégialité en interne », piloter un collectif, et « passer de l'injonction à la facilitation » (Delahaye, 2017).

Le métier change selon la définition de l'autonomie souhaitée, structurelle ou pédagogique, convoquant des compétences de gestionnaire, de pédagogue, de manager, de leader, de médiateur ou médiatrice, de pilote, etc. Bien souvent le contexte et les volontés institutionnelles transforment le métier, alimentent les paradoxes et incompréhensions. La direction d'établissement n'est donc plus envisagée du point de vue d'un individu ayant à « gérer » un établissement mais dans le cadre d'une stratégie plus globale ●. Selon un rapport de l'OCDE, en 2015, les fonctions pédagogiques occupent désormais plus de place dans le rôle de la direction d'établissement : perfectionnement des enseignants, création d'un environnement propice à un apprentissage de qualité. En France, au delà des frilosités tenant

à l'usage de concepts issus du monde de l'entreprise (donc de la société marchande), ne peut-on pas réhabiliter, par manque d'un vocabulaire moins corrosif, l'idée d'un management public non marchand, tel que le propose Bouvier (2015) ? Il introduit alors l'idée d'un management pédagogique de proximité reposant sur une vision stratégique pédagogique collective, mobilisant des valeurs de coopération et d'intelligence collective. Cela suppose une technostrucure se défaisant d'une lourde pratique des injonctions et normes, pour favoriser le développement et le partage de compétences ; une évolution du milieu pédagogique qui se caractérise par « une forte présence d'altruisme individuel, une inébranlable solidarité de corps » et une incroyable « autarcie pédagogique collective » en sortant du statu quo. Pour autant ce mode de management pédagogique de proximité, qui repose essentiellement sur les cadres intermédiaires (de proximité), directions d'établissement, inspecteurs pédagogiques ou IA-DASEN ●, pose des questions de territoires, d'expertise, de croisement de connaissances, d'identité, de communication entre réseaux et *in fine* d'efficacité (Bouvier, 2015).

En Suisse l'injonction à l'autonomie et au professionnalisme est forte alors que les cheffes et chefs d'établissement ont le sentiment de devoir « voler leur autonomie » faute de marges de manœuvre. En interne, ils et elles souhaitent partager leur pouvoir avec l'ensemble des acteurs de l'école tout en craignant de la faire. Le lâcher-prise leur semble difficile dès lors qu'ils et elles sont bien conscient.e.s d'être les responsables des décisions prises, *in fine* (Progin, 2017).

Selon les experts de l'OCDE ayant étudié le mode de gouvernance à la finlandaise, la réussite éducative s'explique par l'articulation et l'intégration de dimensions liées à l'éthique, la stratégie, la structure, la culture, la direction et l'apprentissage, qui constituent autant de cadres favorisant cette réussite. Pour autant si l'esprit peut inspirer d'autres réformes, les pratiques ne sont pas facilement transposables en contexte différent, d'autant plus si on cherche à « piocher » telles ou telles pratiques, sans garder à l'esprit la nature systémique du modèle finlandais.

Les Dossiers de veille de l'IFÉ consacrés au leadership décrivent la transformation du métier de cheffe ou chef d'établissement (voir notamment Endrizzi & Thibert, 2012).

Les inspecteurs d'académie-directeurs académiques des services de l'Éducation nationale représentent le recteur d'académie au niveau départemental.

L'approche systémique de la direction d'établissement

La Finlande a opté pour une approche systémique de la direction des établissements scolaires afin d'améliorer les apprentissages. Selon cette approche, le principal enjeu « *pour les chefs d'établissement consiste à devenir capables de faire progresser et de relever le niveau des performances en coopérant avec les autres acteurs de l'établissement et des intervenants extérieurs, en apprenant à leur contact et en influant sur leur comportement* » (Hargreaves et al., 2009). On retrouve ici les tenants d'une organisation apprenante dans lesquelles les individus, par leurs comportements, leur culture, leurs attitudes, constituent une communauté apprenante, aboutissant à une plus grande performance et une meilleure gestion du changement. Dans cette organisation, la cheffe ou le chef d'établissement interagit avec les enseignants, les gestionnaires et personnels enseignants qui assurent conjointement les fonctions de direction pour faire émerger des « communautés professionnelles » et renforcer « l'efficacité collective ».

Les attentes envers les cheffes et chefs d'établissement sont fortes, quel que soit les degrés d'autonomies structurelle ou pédagogique mises en place. Pour toute amélioration des résultats des élèves et donc pour être efficace, la cheffe ou le chef d'établissement doit assumer un certain nombre de fonctions dans lesquelles il ou elle doit se perfectionner tout au long de sa carrière (OCDE, 2015a). À la multiplicité des compétences attendues, quelles sont les conditions de formation et d'exercice qui sont offertes aux cheffes et chef d'établissement ? Il peut leur être demandé de gérer des groupes de professionnels, de les recruter, de les mobiliser, d'impulser une politique pédagogique. Dans des systèmes éducatifs friands de réforme, les forment-ils à la conduite de changement, leur donne-t-on les structures ou instances adéquates pour la gouvernance de l'établissement ?

En France, « *un tiers des chefs d'établissement déclarent ne pas avoir suivi de formation à l'encadrement pédagogique, et seuls 8 % indiquent assister fréquemment aux cours des enseignants, contre la moitié (49 %) en moyenne dans les pays de l'OCDE* » (Boisson-Cohen, 2016). Les travaux anglo-saxons montrent la cohérence d'une liaison étroite entre leadership et gestion et curriculum et pédagogique. « *Cette cohérence s'étend à la sélection du personnel et à l'allocation des fonds dans les budgets, chacun reflétant la combinaison des besoins d'apprentissage dans une école et des priorités d'action* » (Caldwell, 2015).

En 2012, Endrizzi et Thibert évoquaient le passage d'un modèle gestionnaire à un modèle de direction au service des apprentissages, confirmant les propos de Gausssel (2007) sur le rôle grandissant de la cheffe ou du chef d'établissement qui lui permet d'impulser une politique pédagogique spécifique et « *de faire de son établissement une organisation apprenante* » (Vaniscotte, 2005, citée par Gausssel, 2007).

Des travaux de recherche plus récents montrent que si les discours institutionnels, notamment dans les analyses des résultats du programme PISA que peut faire l'OCDE, promeuvent toujours la recherche de la qualité de l'éducation, l'adéquation entre autonomie et réussite scolaire et la réalité d'un leadership partagé, favorable aux apprentissages, sont encore loin d'être installées.

Le travail enseignant en contexte d'autonomie

Les réformes visant à plus de décentralisation ont un impact bien entendu sur le métier d'enseignant. En effet, le recrutement, le licenciement, les conditions de travail, le salaire et la formation continue des enseignants en poste varient sensiblement selon les pays de l'OCDE. Une plus grande liberté de gestion des ressources humaines laissée aux personnels de direction ou aux exécutifs locaux



confère-t-elle plus de pouvoir à la fois aux cheffes et chefs d'établissement et aux enseignants, et renforce-t-elle l'engagement de la communauté, ou bien tend-elle à « *politiser les décisions relatives au personnel, à accroître les inégalités entre les régions et à désagréger les normes* » (OCDE, 2012) ?

Si la fixation du niveau de salaire, l'affectation en établissement ou les missions des personnels enseignants restent majoritairement dévolues au pouvoir central, les conditions de travail, l'évolution de la carrière, le budget consacré au développement professionnel sont du ressort des établissements dans près de 50 % des pays de l'OCDE.

Une plus grande autonomie des communautés éducatives suppose également « *la pleine mise en œuvre de la récente redéfinition réglementaire du métier d'enseignant qui valorise les temps de suivi des élèves et des projets. Elle doit être complétée par l'inclusion de la concertation dans les obligations de service. La formation initiale et continue des enseignants doit elle-même évoluer pour préparer à ces différents aspects du métier* » (Boisson-Cohen, 2016).

Nous avons vu que la **Finlande** a une approche systémique de la gouvernance des établissements. Dans ce système, les enseignantes et enseignants ont une place privilégiée : elles et ils jouissent d'une considération professionnelle et sont valorisé.e.s du fait de leur contribution à la prospérité économique, à la créativité culturelle et à la justice sociale. Dans cette dynamique de reconnaissance, elles et ils coopèrent « *volontiers à la réalisation des objectifs nationaux* » et cette attitude est pour eux « *une façon de se faire réellement entendre à l'échelon national* » (Hargreaves *et al.*, 2009). D'autre part, les programmes, encadrés par l'État, sont déterminés au niveau des écoles et sont rédigés par les équipes enseignantes, au niveau des municipalités, « *selon des modalités adaptées aux élèves* ». « *Le système repose [donc] sur la confiance dans la capacité des enseignants à bien transmettre en conformité avec les orientations données* » et sur la responsabilisation de chacun « *vis-à-vis de ses propres élèves mais aussi par rapport à l'établissement et à la société dans son ensemble* » (Hargreaves *et al.*, 2009 ; Sahlberg, 2009) ●.

Les circonscriptions adoptent ainsi des stratégies qui, tout en respectant « l'idéal national », intègrent des éléments de la culture historique locale.

De manière un peu décalée, il est intéressant de noter que les enseignantes et enseignants finlandais, mis en avant pour leur niveau de qualification mais aussi pour leur implication dans la gouvernance des établissements et l'élaboration des contenus d'enseignement, sont également qualifiés de conservateurs. Les experts ayant observé les modalités d'autonomie des établissements ont pointé le fait que les pratiques en classe n'étaient ni très coopératives, différenciées ou individualisées, par exemple. Hargreaves *et al.* (2009) rapportent ainsi les propos d'un chef d'établissement, à propos du conservatisme apparent en matière d'enseignement : « *en Finlande, nous disposons d'une multitude de bonnes pratiques, mais nous nous contentons de les appliquer. Les décrire dans le détail, ainsi que leurs fondements théoriques ne nous intéresse pas. Aux États-Unis, par exemple, ils publient des ouvrages ; nous, nous agissons* ».

En **France**, on observe une attitude ambivalente à l'égard de l'autonomie pédagogique ; souhaitée dans les principes, elle est redoutée à plusieurs égards : modification des relations entre la cheffe ou le chef d'établissement et les personnels enseignants, perte du cadrage hiérarchique moins anxiogène professionnellement. L'existence de normes nationales assure une unité du système éducatif mais elle re-

présente paradoxalement une plus grande liberté au niveau de l'établissement, par rapport à un contrat d'objectif qui cadre localement le travail des enseignantes et enseignants (Delahaye *et al.*, 2011).

Cette attitude ambivalente d'une demande d'autonomie pédagogique mais d'une réticence, voir d'un refus, de toutes procédures de contrôle (y compris d'auto-

évaluation ou d'auto-régulation) ressenties comme l'obligation de justifier des pratiques est également perceptible chez les enseignantes et enseignants de Suisse romande. Pourtant les propos rapportés par Progin de ses entretiens montrent que « pour une part des enseignants, l'autonomie est d'abord perçue comme une gestion participative dans les établissements, une invitation aux débats, à la confrontation d'idées entre les enseignants et avec l'équipe de direction » (Progin, 2017).

LES APPRENTISSAGES EN CONTEXTE D'AUTONOMIE

Il est finalement difficile de trouver des recherches quantitatives ou qualitatives qui rendent compte de corrélations entre niveaux et modalités d'autonomie des établissements et amélioration des apprentissages. Assez souvent, le constat d'une moins bonne performance des résultats scolaires (via les évaluations internationales) donne lieu à des préconisations portant plus sur l'autonomie structurelle que sur des priorités pédagogiques. L'OCDE a par exemple déploré en 2015 la défaillance du choix fait par les Suédois d'une forte décentralisation. Un long rapport fait état de la dégradation des performances des élèves depuis 2000 et pointe, entre autres causes, les défaillances de l'administration locale de l'éducation, le manque de clarté quant aux priorités au niveau local et la nécessité d'un retour vers une définition de certains objectifs et stratégies au niveau national (et notamment une revalorisation du statut enseignant), sans parler d'une armada de propositions liées à la performance des établissements (partenariats clés, auto-évaluation, planification sur la base d'indicateurs, renforcement de l'inspection, etc., voir OCDE, 2015b).

En **Belgique**, le Pacte pour un enseignement d'excellence pose comme principe, parmi d'autres, que « la gestion des ressources humaines, matérielles et financières doit être au service des finalités éducatives et pédagogiques de l'établissement scolaire et non l'inverse » (CFWB, 2017).

En **France**, la création des EPLE a donné plus de marge de manœuvre pour la mise en place de certains dispositifs pédagogiques, qui ne sont pour autant pas toujours perçus comme des gains en autonomie, notamment par les personnels de direction, parce qu'entourés d'un « carcan procédural » (Delahaye et al., 2011) :

- dispositifs interdisciplinaires : les travaux croisés, remplacés par les itinéraires de découvertes, et maintenant les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) ;
- en lycée : les modules, l'aide individualisée, les travaux personnels encadrés, l'accompagnement personnalisé ;
- en lycée professionnel : le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel, l'accompagnement personnalisé.

Quel effet sur les apprentissages ?

Les recherches quantitatives montrent le faible impact de l'accroissement de l'autonomie sur la performance des écoles et les quelques impacts observés sont difficilement généralisables du fait de la diversité des niveaux d'autonomie observés. Les effets sur la réussite des élèves seraient par ailleurs limités par un effet de seuil : « dans des pays où les établissements scolaires disposent déjà d'un niveau élevé d'autonomie (Grande-Bretagne, États-Unis et Suède), il semble qu'un nouvel accroissement de l'autonomie apporte des gains de réussite scolaire limités, voire nuls » (Cusset & Sauneron, 2013).

Les conclusions de l'OCDE basées sur les évaluations PISA, publiées en 2013 et 2015, indiquent également que « les résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) suggèrent l'existence d'une corrélation entre, d'une part, l'adoption d'une combinaison intelligente d'autonomie et de responsabilisation, et d'autre part, l'amélioration des résultats scolaires ». Plus précisément, « les établissements disposant d'une plus grande marge de manœuvre quant au programme et à la pédagogie affichent de meilleurs résultats que les autres, ce qui n'est pas le cas de ceux qui disposent de plus de latitude en matière de gestion des ressources » (OCDE, 2015a).



Nous avons vu que corrélativement à la responsabilisation des différents acteurs, la confiance, dans le cadre des dispositifs, réseaux ou instances, entre ces mêmes acteurs étaient primordiales. Ce climat de travail collectif influe également sur la confiance des élèves, dans leur parcours mais aussi leurs implications dans les apprentissages (Cusset & Sauneron, 2013). Le SBM, longtemps valorisé parce que permettant de mettre fin aux coûteuses bureaucraties centrales ou de responsabiliser les communautés éducatives ou les professionnels, fait désormais l'objet d'évaluations ou d'observations visant à mesurer son impact sur les résultats scolaires des élèves. Il s'avère que cet impact n'est perceptible que si la direction d'établissement est consciente de l'impact potentiel de l'autogestion scolaire sur les apprentissages ; la recherche de la preuve de cet effet n'a donc été possible qu'à la fin des années 1990 lorsque cette préoccupation est devenue une évidence et que les données ont été suffisantes pour en tirer des conclusions ●. L'évidence d'un impact reste néanmoins discutée. Par ailleurs, les recherches convergent dans leur constat d'inefficacité du *school-based management* dans les pays économiquement pauvres quant aux performances des élèves. Pour Cheng *et al.* (2016), les conclusions des études internationales sur les effets de l'autonomie sur la performance scolaire et sur l'apprentissage des élèves entre pays sont souvent incohérentes et peu claires. Ces limites aux recherches sur l'autonomie des établissements tiennent à :

- une autonomie interne des écoles insuffisamment différenciée ;
- trop peu d'attention accordée à l'autonomie culturelle et à l'autonomie structurelle interne aux niveaux individuel et collectif ;
- une autonomie des écoles mesurée principalement selon les perceptions des directeurs d'école, sans égard aux perspectives des autres intervenants clés ;
- un manque de liens conceptuels entre l'autonomie scolaire et les résultats d'apprentissage.

Sans doute ces critiques sont-elles également exprimées pour justifier la mise en

place d'un projet international, le projet ISSAL, visant à pallier « *l'absence d'une base de connaissances exhaustive et de conclusions empiriques sur l'interaction complexe entre l'autonomie des écoles, la responsabilité du leadership et les initiatives d'innovation en matière de curriculum* » (Cheng *et al.*, 2016) ? Ce projet ISSAL voudrait répondre à la question suivante : « *comment l'autonomie scolaire influence-t-elle les pratiques de leadership en matière de programmes et d'apprentissage ?* », en termes d'autonomie structurelle d'un côté et de pratiques pédagogiques de l'autre, au service des apprentissages des élèves (Cheng *et al.*, 2016). Les premiers résultats, évoqués en 2015, montrent une certaine robustesse, en termes d'explicitation (les écoles ont été en mesure d'expliquer comment le lien entre l'autonomie de l'école et les réalisations ont été faites) et de méthodologie (cartographie d'une chaîne de cause à effet). En Australie, par exemple, les écoles, dotées d'un niveau d'autonomie élevé, ont pu sélectionner le personnel et utiliser en toute autonomie leur budget.

Autre constat notable, en Australie comme ailleurs, le leadership est plus important que le niveau d'autonomie. Ainsi, en Angleterre, si les écoles ont su adapter leurs programmes au nouveau du curriculum mis en place à partir de 2014, elles n'ont pas fait preuve d'esprit d'innovation dans cette adaptation, notamment eu égard aux besoins des élèves. Pour Greany et Waterhouse (2016), la recherche d'un curriculum alternatif et innovant tient plus à un leadership fort qu'à une réelle liberté laissée aux personnels de direction, ce climat de responsabilisation et de confiance permettant de faire face aux contraintes institutionnelles, comme l'*accountability* (Greany & Waterhouse, 2016).

De même, à Hong-Kong, la corrélation entre gouvernance des établissements, travail enseignant, développement curriculaire et apprentissages des élèves est peu « consistante ». Par contre, Cheng *et al.* (2016) constatent des effets positifs lorsqu'une autonomie de l'établissement est associée à un fort leadership, un développement professionnel continu et un climat collaboratif au sein de l'école.

● Parmi les 800 modèles évoqués par la Banque mondiale, seuls 29 auraient été évalués en 2003 (Borman *et al.*, 2003 ; World Bank, 2007 ; Arcia *et al.*, 2011).

Quelle autonomie gagnante ?

Selon les indicateurs de l'OCDE, les Pays-Bas, la Belgique (communauté flamande), la République tchèque figurent parmi les pays où les établissements ont le plus d'autonomies structurelle et pédagogique, l'une n'allant pas sans l'autre. Néanmoins certains exemples concernent la direction d'établissement, d'autres les pratiques pédagogiques ou les équipes pédagogiques. La problématique de l'autonomie est souvent associée à celle de leadership, et les travaux de recherches mettent en avant les bénéfices d'un leadership partagé, dans une action collective à visée pédagogique ● mais en allant plus loin encore dans le principe de partage des responsabilités, considérant que « *l'autonomie doit être centrée sur la pratique professionnelle, dans le but d'établir des liens entre les fonctions associées à l'autonomie scolaire et les actions susceptibles d'avoir une incidence sur le rendement des élèves.* » (Caldwell, 2015)

Il y a une dizaine d'années, la problématique de l'autonomie des établissements était influencée par les travaux sur le leadership mais aussi par des justifications de rationalité, mesure plus politique qu'instrumentale. Les effets sur les apprentissages étaient plus imputés aux mesures de contrôle strict qu'à une dérégulation des techniques éducatives, de même qu'une plus grande autonomie ne semblait pas induire plus d'innovations de la part des établissements. En 2008, Scheerens et Maslowski en déduisent même que « *compte tenu de la faiblesse des arguments scientifiques en faveur de l'autonomie scolaire, il est donc étonnant de constater l'expansion de ces politiques* ». Des travaux plus récents montrent que certaines équipes enseignantes arrivent à s'emparer des marges de manœuvre qui leur sont offertes pour conduire des projets, identifier les moyens et les ressources nécessaires pour le faire « *sans s'épuiser ni prendre trop de risques* ». La difficulté réside dans la capacité à « *innover dans des marges de manœuvre prescrites par d'autres* » (Maulini & Progin, 2016). Ces remarques vont également dans le sens de travaux, sans doute influencés par l'observation

des conséquences d'une autonomie basée sur la reddition de compte, qui assurent que « *le recours exclusif à des changements structurels pour leur propre bien est peu susceptible d'avoir un impact* » (Caldwell, 2015). Plutôt que la mise en concurrence des établissements supposée améliorer l'efficacité ou l'efficience, les modèles d'autonomies qui « *performent* » semblent largement favoriser un travail en réseau (d'écoles, de personnels enseignants, de directions d'établissement).

Dans la **communauté flamande de Belgique**, on peut mettre en avant le partenariat collaboratif entre écoles d'une même zone géographique. Cette communauté éducative partage les ressources et vise une rationalisation des enseignements tout en réduisant les coûts. En pratique, cela s'est traduit par l'attribution de personnel supplémentaire par les autorités flamandes. Les communautés d'écoles décident de la répartition des fonds alloués, notamment en favorisant les écoles les plus défavorisées. Certaines ont créé un poste de « *directeur coordonnateur* » au niveau du réseau d'écoles. C'est par un processus commun que ces communautés sélectionnent les élèves, négocient les modalités de travail des personnels enseignants et mettent en place un curriculum pour les élèves à besoins particuliers. Certaines communautés ont créé une plate-forme collaborative de partage de connaissances et de pratiques.

En **Finlande**, les réseaux sont utilisés comme vecteurs de connaissances et d'amélioration dans les établissements. Ils impliquent les autorités nationales, les municipalités, l'équipe pédagogique (au sens large), diffusent les « *bonnes pratiques* » et favorisent la mise en commun d'objectifs « *dans le cadre de programmes d'actions à l'échelon local* » et une auto-évaluation « *fondamentale pour l'amélioration continue, bien plus que les inspections imposées ou la responsabilisation reposant sur des tests qui établissent un classement concurrentiel des établissements sur la base de scores obtenus à des épreuves* » (Hargreaves et al., 2009).

● Voir Reverdy & Thibert (2015).



CONCLUSION

Le problème de l'autonomie des établissements s'avère donc des plus complexes. « *Tant que le curseur de la légitimité démocratique oscillera entre désir de proximité et d'égalité, d'ajustement et de stabilité, de créativité et de sécurité, l'autonomie locale restera alternativement le problème et la solution des débats sur l'éducation* » (Maulini & Progin, 2016).

Le choix de s'intéresser à l'autonomie du point de vue de l'établissement et de ses acteurs et *in fine* de son impact sur les apprentissages ne répond pour autant pas aux questions que ces mêmes acteurs se posent sur les finalités sous-jacentes d'une volonté politique d'une plus grande autonomie. Cette volonté a été associée à des pratiques plus proches d'une « économie

libérale » que d'une volonté de service public. Comme pour la plupart des sujets liés à l'éducation, il semble bien que l'uniformisation des pratiques, des enseignements, des normes et évaluations s'accommode assez mal des contextes éducatifs divers. La lecture des travaux de recherche, que ce soit ceux portant sur les expériences de reddition de compte stricte ou ceux traitant d'une autonomie plus « scandinave », montrent que décréter l'autonomie des établissements ne peut s'affranchir d'une certaine centralisation ni surtout d'une prise de responsabilité de tous les acteurs. Il ne s'agit pas de mettre en place une autonomie qui mettrait en concurrence les différents éléments du système éducatif (structures et individus) et qui, sous couvert de performativité, pourrait standardiser un apprentissage minimal, entraînant un désinvestissement des parties prenantes en faveur d'un enjeu éducatif majeur.

À partir de leur expérience de la décentralisation, les **Finlandais** considèrent que pour qu'un système décentralisé d'éducation, qui vise à assurer l'égalité des chances pour tous les apprenants, soit un succès, trois conditions préalables doivent être remplies :

- établir des objectifs stratégiques communs à l'échelle nationale et à long terme, mettre en œuvre un curriculum local, planifier la réalisation de l'équité ;
- assurer un travail de qualité, mettre en œuvre l'évaluation des élèves, l'amélioration continue des environnements d'apprentissage et des pratiques ;
- pour les enseignants, faire preuve de professionnalisme, collaborer, s'engager dans une planification globale, par une évaluation de leurs compétences à enseigner et des résultats d'apprentissage de leurs élèves (Lavonen, 2017).

Côté **français**, France Stratégie considère qu'il est temps que la France s'engage dans la voie de l'autonomie, en évoquant trois visions possibles : l'autonomie des communautés éducatives (« *coopération entre enseignants et avec le chef d'établissement, mise en place d'un projet commun et direction collégiale centrée sur le pédagogique* ») ; l'autonomie contractualisée (avec les régions académiques, les collectivités...) ; et enfin, une autonomie soutenue par la diversification de l'offre scolaire et le choix des familles, la piste de la privatisation, en somme, avec un risque d'accroître les écarts de performance entre établissements, reconnaît l'auteur de la note (Boisson-Cohen, 2016). Il s'agit de trouver un équilibre entre le national et le local, selon un principe de responsabilisation voulue et assumée par tous. La démocratisation

de l'éducation est faite d'hétérogénéité de terrains, d'individus, de pratiques.

De même qu'il convient de différencier sa pratique en classe, il convient de différencier les pratiques d'organisation, de gestion, de formation, *in situ*, de penser en termes de transformations pédagogiques. Il s'agit de ne pas oublier que « *les politiques doivent s'inscrire dans la durée pour espérer garantir l'équité et l'égalités des chances dans un système éducatif. Dix ou vingt ans ne suffisent pas pour parvenir à pareil résultat* » (Sahlberg, 2009), et qu'« *il n'y a pas d'autonomie sans responsabilités collectives et sans intelligence collective, et l'intelligence collective est un construit* » (Bouvier, 2015). Changement de paradigme, de culture, de politique éducative ?

BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier de veille de l'IFÉ renvoient vers les notices correspondantes dans notre bibliographie [collaborative](#).

- Arcia Gustavo *et al.* (2011). *School autonomy and accountability*. Background paper. Washington : World Bank.
- Barrère Anne (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, vol. 44, n° 4, p. 481–497.
- Boisson-Cohen Marine (2016). Quelle autonomie pour les établissements scolaires ? *Note d'analyse* n° 2017-2027, décembre.
- Borman Geoffrey *et al.* (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of educational research*, vol. 73, n° 2, p. 125-230.
- Bouvier Alain (2015). Le management pédagogique de proximité. *Administration et éducation*, n° 147, p. 79-86.
- Buisson-Fenet Hélène & Pons Xavier (2012). L'europanisation de l'École française en débat : le cas contrasté de l'évaluation des établissements scolaires. *Politix*, n° 98, p. 129-146.
- Caldwell Brian John (2005). *School-based management*, vol. 3. Paris : International Institute for Educational Planning ; UNESCO.
- Caldwell Brian John (2015). *Impact of School Autonomy on Student Achievement in 21st Century Education: A Review of the Evidence*. Report for the International study on school autonomy and learning. Brighton : Educational Transformations.
- CFWB (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence : Avis n° 3 du Groupe central*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation.
- Cheng Cheong Yin & Greany Toby (2016). Guest editorial. *International Journal of Educational Management*, vol. 30, n° 7, p. 1166-1170.
- Cusset Pierre-Yves & Sauneron Sarah (2013). Enseignements des recherches sur l'effet de l'autonomie des établissements scolaires. *Note d'analyse*, n° 316, janvier, p. 1-12.
- Delahaye Jean-Paul (2017). L'autonomie vue par Jean-Paul Delahaye. *Le Café pédagogique*, 31 janvier.
- Delahaye Jean-Paul, Mamou Gérard & Tobaty Annie (2010). *Le management de l'autonomie de l'établissement public local d'enseignement*. Conférence interactive [MP4, 654 Mo]. Chasseneuil-du-Poitou : ESENER.
- Delahaye Jean-Paul *et al.* (2011). *L'autonomie de l'établissement public local d'enseignement*. Paris : Berger-Levrault.
- Draelants Hughes (2017). De l'autonomie à la spécialisation des établissements : incidence de la liberté pédagogique pour la lutte contre les inégalités scolaires. In Hélène Buisson-Fenet & Olivier Rey (dir.), *L'autonomie des établissements, avec ou contre les enseignants* [à paraître]. Lyon : ENS Éditions.
- Duru-Bellat Marie & Meuret Denis (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, n° 135, p. 173-221.
- Dutercq Yves *et al.* (2015). *Le leadership éducatif : entre défi et fiction*. Bruxelles : De Boeck.
- Endrizzi Laure & Thibert Rémi (2012). *Quel leadership pour la réussite de tous les élèves ?* Dossier d'actualité, n° 73, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Enthoven Simon, Letor Caroline & Dupriez Vincent (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, n° 192, p. 95-108.
- Filloux Jean-Claude (1993). Émile Durkheim. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2, p. 305-322.
- Gausse Marie (2007). *Leadership et changements éducatifs*. Dossier d'actualité Veille et Analyse, n° 24, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Greany Toby & Waterhouse Joanne (2016). Rebels against the system: Leadership agency and curriculum innovation in the context of school autonomy and accountability in England. *International Journal of Educational Management*, vol. 30, n° 7, p. 1188-1206.



- Hanushek Eric *et al.* (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, n° 104, p. 212-232.
- Hargreaves Andrew, Halász Gábor & Pont Beatriz (2009). L'approche de la Finlande en matière de direction systémique. In Beatriz Pont, Deborah Nusche, David Hopkins (dir.). *Améliorer la direction des établissements scolaires, vol. 2*. Paris : OCDE, p. 73-120.
- Lavonen Jari (2017). Governance decentralisation in education: Finnish innovation in education. *Revista de Educación a Distancia*, n° 53, p. 1-22.
- Lillistone Donald (2012). Angleterre : La « révolution éducative » des *academies*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 60, septembre, p. 15-18.
- Maroy Christian & Mathou Cécile (2014). La fabrication de la gestion axée sur les résultats en éducation au Québec : une analyse des débats parlementaires. *Télescope*, vol. 20, n° 2, p. 56-70.
- Maulini Olivier & Progin Laetitia (2016). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris : ESF.
- OCDE (2012). *Regards sur l'éducation 2012*. Paris : OCDE.
- OCDE (2015a). *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 : les réformes en marche*. Paris : OCDE.
- OCDE (2015b). *Improving schools in Sweden: an OECD perspective*. Paris : OCDE.
- OCDE (2016). *Résultats du PISA 2015, vol. II : Politiques et pratiques pour les établissements performants*. Paris : OCDE.
- Odry Dominique (2011). *Évaluer pour accompagner les établissements d'éducation et de formation*. Chasseneuil-du-Poitou : ESENER.
- Pélage Agnès (2009). Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail. In Didier Demazière & Charles Gadéa (dir.), *Sociologie des groupes professionnels : acquis récents et nouveaux défis*. Paris : La Découverte, p. 40-50.
- Pont Beatriz, Nusche Deborah & Moorman Hunter (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Vol. I : Politiques et pratiques*. Paris : OCDE.
- Progin Laetitia (2017). Une autonomie ambivalente... In Hélène Buisson-Fenet & Olivier Rey (dir.), *Autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants ?* [à paraître]. Lyon : ENS Éditions.
- Qualéduc (2016). *Guide d'auto-évaluation en établissement de formation*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Reverdy Catherine & Thibert Rémi (2015). *Le leadership enseignant au cœur des établissements*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 104, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2013). *Décentralisation et politique éducative*. Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ, n° 83, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Roze Odile (2009). Présentation des réformes françaises s'inscrivant dans la logique du modèle éducatif finlandais. In Aude Archer *et al.* (dir.), *Améliorer la performance scolaire. La France face au choix de son modèle éducatif*. Paris : Centre d'analyse stratégique, p. 11-15.
- Sahlberg Pasi *et al.* (2009) La France entre contradictions et avancées vers un modèle d'inspiration finlandaise ? In Aude Archer *et al.* (dir.), *Améliorer la performance scolaire. La France face au choix de son modèle éducatif*. Paris : Centre d'analyse stratégique, p. 15-18.
- Savoie Philippe (2001). Autonomie et personnalité des lycées : la réforme administrative de 1902 et ses origines. *Histoire de l'éducation*, n° 90, p. 169-204.
- Scheerens Jaap & Maslowski Ralf (2008). Autonomie des établissements scolaires : des moyens à la recherche d'un objectif ? *Revue française de pédagogie*, n° 164, p. 27-36.
- Thibert Rémi (2011). *Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 67, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Torres Jean-Christophe (2013). *Quelle autonomie pour les établissements scolaires ? Réflexions sur la liberté pédagogique dans les collèges et les lycées*. Paris : L'Harmattan.

- World Bank (2007). *What is school-based management ?* Washington : The International Bank for Reconstruction and Development ; The World Bank.
- You Yun & Morris Paul (2016). Imagining school autonomy in high-performing education systems: East Asia as a source of policy referencing in England. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 46, n° 6, p. 882–905.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Feyfant Annie (2017). *À la recherche de l'autonomie des établissements*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 118, mai. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=118&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Gausse Marie (2017). *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=117&lang=fr>
- Endrizzi Laure (2017). *Recherche ou enseignement : faut-il choisir ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 116, mars. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=116&lang=fr>
- Joubaire Claire (2017). *EMI : partir des pratiques des élèves*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 115, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=115&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774