



Avertissement aux lecteurs : l'accès aux articles payants est soumis aux abonnements pris par votre institution.

Régulations intermédiaires et pilotage des systèmes éducatifs

[Les régulations intermédiaires : définition et justification](#) | [Vers un rapprochement des systèmes centralisés et décentralisés](#) | [Des recherches contradictoires sur les effets des politiques de décentralisation](#) | [Les régulations intermédiaires en France](#) | [Quelques modèles de régulation intermédiaire](#) | [Les études internationales relatives aux régulations intermédiaires](#) | [Vers un contrôle politique des régulations intermédiaires ?](#) | [Recherches et réflexions](#) | [Prochains colloques](#)

Si les régulations internes aux établissements scolaires ont fait l'objet de nombreuses publications, peu de travaux ont porté sur le niveau intermédiaire entre l'État et l'établissement. Or cela mérite une attention particulière dans le cadre de la décentralisation et de l'autonomisation des établissements qui favorisent la création de nouveaux partenariats, notamment avec les collectivités territoriales.

Les questions de la régulation et du pilotage des systèmes scolaires se situent à la croisée des sciences de la gestion, du management, de la sociologie de l'éducation et des sciences politiques. Selon les pays, les modèles de pilotage doivent s'adapter à l'histoire des systèmes scolaires et à l'organisation préexistante des différentes catégories d'acteurs. Cela conduit notamment à renforcer l'évaluation et donc la mise en place d'indicateurs, mais aussi à s'ouvrir à des ajustements locaux qui prennent en compte des demandes plus diversifiées.

Selon Jean-Louis Derouet (1), l'émergence des notions de standards, d'*accountability*, d'usagers..., place désormais l'école entre les mondes marchand et civique en rendant légitime des questions portant sur l'efficacité et la qualité des systèmes éducatifs dans leur ensemble. Généralement, les autorités politiques en charge de l'éducation définissent les objectifs à atteindre tout en garantissant une forme de contrôle et d'évaluation du travail des établissements scolaires. Si ces derniers bénéficient d'une liberté de plus en plus importante, notamment dans la construction de leur projet, ils ont pour obligation de rendre des comptes à leurs autorités de tutelle. Dans un rapport de recherche, Barroso et Bajomi (2) montrent que cette redistribution des fonctions entre l'État et les établissements tend à rendre de plus en plus caduque la distinction entre systèmes centralisés et décentralisés.

Les régulations intermédiaires : définition et justification

D'après Y. Dutercq (3), la régulation est la recherche de la définition ajustée et du contrôle souple de l'action publique. Elle suppose une pluralité des instances et des lieux de régulation, contrairement au pilotage qui indique qu'une seule autorité fixe la marche à suivre. Elle requiert un cadre, une définition ajustée aux conditions de mise en œuvre de l'action. Elle porte donc sur une action située.

Les lieux de production des normes et des instances de contrôle deviennent multiples, du local au global. La déconcentration et la décentralisation caractérisent de nombreux pays d'Europe dans les années 1980 et 1990. Depuis les années 2000, de nouvelles formes de gestion des territoires se mettent en place, comme l'intercommunalité qui touche 80 % des communes en France. La France, le Portugal et surtout les pays scandinaves ont renforcé leur politique décentralisatrice, tandis que d'autres pays, comme la Grande-Bretagne, ont renforcé la centralisation par l'organisation d'un curriculum et d'évaluations nationales. À l'échelle européenne, on peut s'apercevoir qu'il n'y a pas vraiment de cohérence, notamment parce que les préférences locales, régionales et nationales sont importantes et diverses, ce qui crée des tensions différentes selon les pays.

Il semble donc intéressant de mieux connaître les régulations intermédiaires qui se situent entre les autorités publiques centrales et les établissements. « *Dans un système d'enseignement, elles sont constituées des initiatives d'instances publiques de pilotage ou de réseaux d'acteurs (privés, publics ou mixtes) qui, en raison d'une compétence officiellement accréditée, sont autorisées à réguler le travail des acteurs locaux de l'enseignement (directions ou enseignants)* » (4).

Vers un rapprochement des systèmes centralisés et décentralisés

À l'échelle internationale (données de l'OCDE et du programme PISA), nous pouvons constater un double mouvement de centralisation et de décentralisation. D'un côté, la centralisation concerne davantage la conception des systèmes éducatifs et l'évaluation des systèmes éducatifs et des élèves. De l'autre, il apparaît que les acteurs locaux interviennent de plus en plus dans les programmes scolaires. Les établissements, quant à eux, ont davantage tendance à choisir leurs manuels et à recruter leurs enseignants. Les collectivités locales participent très souvent au financement des systèmes éducatifs et le budget des écoles est de plus en plus défini avec elles.

Il apparaît en effet que les États favorables à la décentralisation, comme la Hongrie, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni ou l'Espagne, ont renforcé leur rôle de pilotage – notamment par les standards. Après avoir longtemps représenté le modèle de l'ultra-décentralisation, le Royaume-Uni a adopté en 1998 les « stratégies de lecture et de mathématiques » dans l'ensei-

gnement primaire et secondaire, qui se caractérisent par un encadrement des méthodes pédagogiques très contraignant. La Hongrie qui avait choisi la décentralisation au début des années 1990 a renforcé les pouvoirs du gouvernement central en 1998. Dans ces pays, l'État délègue aux acteurs locaux, notamment les écoles, ce qui relève de la gestion, tout en limitant ses compétences à la régulation et au contrôle. D'après Nathalie Mons, « *il s'agit de délégation de management au sens large. Les pouvoirs locaux, surtout les écoles, interviennent tout d'abord dans la conception des programmes : l'État central par la fixation d'objectifs ou de programmes obligatoires minimaux pilote le système par les résultats, à charge pour les écoles de définir dans le détail les programmes scolaires qui permettront de présenter, lors des tests standardisés nationaux ou d'inspections nationales nombreuses et détaillées, des performances à la hauteur de cette liberté déléguée. Les acteurs locaux sont également en charge de la gestion des ressources humaines : ils recrutent, licencient et plus rarement déterminent partiellement les salaires des enseignants. Ils définissent leur budget et peuvent recueillir des fonds localement. Le statut d'entité légale, souvent conféré aux écoles de ce modèle, leur permet une gestion quasi autonome* » (5).

Des États plus centralisés comme l'Islande, le Danemark, la Suède, la Norvège, la Pologne et la République Tchèque, ont délégué une partie importante de leurs compétences aux collectivités locales et aux établissements. Dans ces pays, d'après N. Mons (6) « *les écoles peuvent participer à la définition des activités pédagogiques par le biais de mécanismes variés : quotas d'heures scolaires laissées à leur discrétion, options libres, possibilité d'augmenter les horaires des disciplines obligatoires en respectant un plafond maximum national... Pour autant, l'État central continue à encadrer rigoureusement les activités pédagogiques par la définition de disciplines obligatoires avec des horaires fixes. La marge de manœuvre des acteurs locaux est en général [...] limitée dans la gestion des ressources humaines. Leur pouvoir est, au contraire, beaucoup plus large dans le domaine du financement et de l'administration des écoles. Étant fortement sollicitées financièrement – dans ce schéma les collectivités locales contribuent au financement du système sur leurs propres deniers –, elles se voient attribuer le pouvoir de gestion – corollaire des obligations de financement. Les municipalités, provinces et autres régions – tous pouvoirs politiques autonomes – se retrouvent ainsi en charge de l'administration de niveaux scolaires entiers, en général, le primaire et le secondaire général* ».

À la fin des années 1990, par la mise en place de standards pédagogiques nationaux (tout d'abord facultatifs puis de plus en plus contraignants), des États fédéraux comme le Canada, les États-Unis, le Brésil ou l'Allemagne ont limité la marge de manœuvre de leurs États, provinces et districts. Alors qu'ils leur conféraient la responsabilité de leurs systèmes éducatifs, ils ont opéré un mouvement de centralisation, tout en transférant de nouvelles compétences à l'école. La centralisation s'est effectuée par l'imposition de standards nationaux par le gouvernement fédéral, comme en Australie, au Brésil et aux États-Unis, mais aussi par des coopérations entre les provinces, les cantons ou les *Länder*, comme au Canada, en Suisse ou en Allemagne. Le transfert de nouvelles compétences aux écoles a pu être mis en place suite aux nombreuses expériences d'autonomie des établissements favorisant une plus grande liberté des acteurs locaux professionnels de l'éducation, notamment en Australie, au Brésil et aux États-Unis.

La décentralisation des systèmes scolaires, initiée dans les années 1980, touche désormais l'ensemble des pays de l'OCDE. Cependant, diverses approches se sont développées. Certains États, comme la France, le Luxembourg ou le Japon, ont adopté une politique de décentralisation qui ne remet pas en cause la centralisation de leur système éducatif. D'autres États, comme l'Angleterre, la Hongrie, l'Espagne ou la Suède, ont reconsidéré leurs anciennes structurations avec une forte délégation aux structures intermédiaires.

Les acteurs locaux qui ont bénéficié de la décentralisation varient selon les pays : en Espagne et en Argentine, ce sont les autorités politiques locales ; en Angleterre et en Nouvelle-Zélande, ce sont les écoles ; dans les pays scandinaves, ce sont à la fois les écoles et les collectivités locales. À l'exception notable de la Belgique ou de l'Espagne, l'État central demeure toujours en charge de la conception des contenus et des structures scolaires, mais aussi du financement et de la gestion du personnel enseignant.

Des recherches contradictoires sur les effets des politiques de décentralisation

Selon différents experts travaillant notamment pour la Banque mondiale, les réformes de décentralisation semblent renforcer l'assiduité des élèves (études au Brésil (7) et en Inde (8)) et réduire l'absentéisme des enseignants (Inde, Nicaragua (9)). Aux États-Unis, les expériences de Chicago (10) et de Memphis (11) en 1988 et 1995 ont montré qu'un délai de 5 à 10 ans est nécessaire pour que les réformes puissent affecter les apprentissages des élèves et qu'il est préférable de privilégier les activités pédagogiques que de réformer les structures. En Argentine (12), la réforme décentralisatrice des années 1990 visant à transférer la responsabilité des établissements secondaires aux provinces a favorisé globalement une amélioration des résultats académiques des élèves, à l'exception des provinces les plus pauvres (13). La réforme anglaise de 1988 (forte autonomie des établissements scolaires et choix parental de l'école) a permis d'accroître la performance des élèves (14).

Certaines recherches établissent qu'il n'y pas de lien entre la décentralisation et les résultats des élèves. C'est le cas d'une étude internationale menée dans 12 pays de l'OCDE (15). Les résultats des expériences d'autonomie scolaire témoignent également de cette absence de causalité (16). Il semblerait, que si la décentralisation modifie les structures, elle ne conduise pas à des changements dans les méthodes pédagogiques (17). Certains auteurs (18) avancent qu'un équilibre doit être recherché pour optimiser les réformes de décentralisation et donc qu'il faut éviter une décentralisation totale des systèmes éducatifs.

D'autres études montrent que les décentralisations favorisent les inégalités scolaires. C'est le cas de la politique de municipalisation de l'éducation qui a conduit au Chili à des disparités économiques dans les moyens alloués à l'éducation (19). La qualité des services éducatifs aurait été réduite du fait de leur dispersion en Argentine et au Brésil (20).

Différentes recherches et études indiquent que, dans un souci d'efficacité :

- il vaut mieux transférer les compétences à l'établissement que vers les collectivités locales (21) ;
- dans les réformes mises en place, les modèles d'autonomie scolaire qui privilégient la pédagogie et les enseignants sont les plus efficaces (22) ;
- le contrôle externe des résultats va de pair avec l'autonomisation (23) ;
- l'État doit continuer à définir les objectifs pédagogiques du système et à le financer, mais aussi à évaluer les écoles, les enseignants et les élèves (24).

Les régulations intermédiaires en France

À partir des années 1980, se développe un transfert des responsabilités de l'administration centrale vers les collectivités locales, les services déconcentrés de l'État et les établissements scolaires. Sur le plan des investissements et du fonctionnement des établissements, les écoles primaires dépendent des communes, les collèges des départements, les lycées des régions. La [loi d'orientation de 1989](#) précise un objectif d'adaptation de l'école à la diversité des besoins des élèves et des territoires. La «[charte de la déconcentration](#)» de 1992 attribue aux rectorats et aux inspections académiques un statut d'échelon administratif de droit commun. L'administration centrale conserve cependant un rôle exclusif dans les missions de pilotage et d'évaluation à caractère national. Les services déconcentrés du ministère de l'Éducation nationale interviennent sur différents plans : mouvement du personnel intra-académique, carte scolaire, implantation des emplois d'instituteurs, administration des examens et des concours, implantation et gestion des établissements, etc. Cependant, avec des dépenses à caractère obligatoire et réglementaire, des dotations fléchées provenant des services ministériels, les académies ne disposent pas encore d'une véritable autonomie financière propice à la déconcentration. Par ailleurs, les projets académiques opérationnels sont plutôt rares, selon la [Cour des Comptes](#). Celle-ci nous indique que les Établissements Publics Locaux d'Enseignement (EPLÉ) ont peu de moyens humains ou financiers à leur disposition (entre 230 000 euros pour un petit collège et 1 500 000 euros pour un grand lycée). De même, l'autonomie des établissements demeure juridiquement très limitée, notamment quand le contrôle administratif s'apparente à un contrôle d'opportunité, si l'on en croit un [rapport de l'IGEN](#). Ce dernier indique également que les « projets d'établissement », obligatoires depuis la loi de 1989, ne sont pas toujours mis en place dans les EPLÉ, et quand ils le sont, ce sont assez souvent des initiatives imposées par les chefs d'établissements et limitées à la vie scolaire. D'après un [rapport de la commission nationale sur l'avenir de l'école de 2004](#) (24b) si la centralisation de la conception du système éducatif français se retrouve dans d'autres pays, la gestion de son système éducatif évolue peu et surtout moins rapidement que dans la plupart des pays de l'OCDE. Il apparaît notamment que si « un tiers des pays de l'OCDE pratiquent encore, comme la France le programme national obligatoire, près de la moitié d'entre eux (42 %) ont délégué à leurs écoles ou aux collectivités locales des responsabilités en matière de conception des contenus à enseigner [...]. Les États centralisés ont délégué aux établissements la charge de la création d'une partie des programmes par différents mécanismes : choix de contenus dits locaux, comme en Russie ou en Espagne, quotas horaires laissés à la discrétion des écoles comme en Suède ou en République Tchèque, possibilité d'aménager les horaires d'une discipline ou d'un groupe de disciplines sur chacune des années d'un niveau scolaire comme en Suède, faculté d'augmenter les horaires de certaines disciplines obligatoires, comme en Espagne et même, dans les cas d'ultra-décentralisation liberté de créer son propre programme en respectant des objectifs nationaux comme en Nouvelle-Zélande ou au Royaume-Uni ». La France se trouve donc isolée dans son processus de création centralisée des programmes, alors que dans la plupart des pays, y compris ceux qui sont fortement centralisés, les curricula relèvent d'un mécanisme de co-décision.

La centralisation de l'État français, comme celle des autres États européens, doit faire face à la pression d'autres modes de régulation, aussi bien aux niveaux supranational qu'infranational. Les villes, les régions et l'Europe sont devenues des niveaux de régulation souvent importants. Les cadres intermédiaires, notamment les inspecteurs d'académie, sont soumis à une tension les amenant à développer un double discours (25) : soucieux d'asseoir leur autorité face aux collectivités territoriales, ils restent favorables à une conception hiérarchique forte, mais ils remettent également celle-ci en question en privilégiant la délégation, le management participatif, la transparence de la gestion des moyens et la mise en réseau des compétences. Si les inspecteurs d'académie demeurent les principaux interlocuteurs des collectivités territoriales, leur faible marge d'autonomie les oblige à se référer à leur recteur (26). Les chevauchements administratifs de l'Éducation nationale, avec les différentes formes de découpage géographique et les responsabilités qui en découlent, permettent l'intervention de différents niveaux politiques et administratifs, ce qui retarde souvent la prise de décision. Il apparaît que les différentes instances territoriales, notamment les régions et les départements, « n'ont revendiqué que sur des aspects circonscrits et avec une certaine retenue de prendre davantage de pouvoir » (27).

Selon Y. Dutercoq, la décentralisation n'a pas laissé beaucoup de place à la participation des citoyens, y compris par le biais des associations. La décentralisation pourrait-elle favoriser davantage la diversité et donc des confrontations susceptibles d'améliorer le système éducatif ?

Quelques modèles de régulation intermédiaire

D'après J. Barroso et I. Bajomi (28), les États-Unis représentent l'idéal type de la diversification des processus de dérégulation et de privatisation. Des mesures connues sous le nom de [School-based Management](#) ont permis de transférer au niveau des écoles un pouvoir décisionnel important ainsi qu'une capacité à gérer directement leurs propres ressources. Les [Educational management organizations](#) sont chargées de la gestion des écoles dans le cadre de contrats rémunérés par l'argent public. Elles disposent d'un pouvoir leur permettant de gérer non seulement le personnel (recrutement, salaire), mais aussi interviennent dans le choix des curricula. Certaines mesures, comme l'[Education Flexibility Program](#) qui a été suivie partiellement dans dix États, ont conduit à exempter certains États, districts ou écoles de l'application de normes curriculaires ou financières. Des mesures de contractualisation, comme les [Charter schools](#), permettent de déléguer la responsabilité du gouvernement des écoles publiques à des associations, des entreprises, des enseignants, des parents d'élèves. D'autres mesures, comme les [school vouchers](#), favorisent le libre-choix des parents concernant l'école de leurs enfants. Il existe également le [Home schooling](#), qui permet aux familles d'assurer directement l'enseignement obligatoire chez elles, généralement en faisant appel à des entreprises privées spécialisées dans l'enseignement à distance.

D'après S. J. Ball (29), en Angleterre et au Pays de Galles, l'introduction d'un [curriculum national](#) devant être mis en application dans toutes les écoles publiques témoigne d'un renforcement du pouvoir central, alors que la gestion curriculaire était menée par une autorité locale d'éducation (LEA) au niveau de chaque école. Cette reprise en main du système éducatif par l'État peut également se percevoir par l'obligation de réaliser des tests et des examens nationaux durant toute la scolarité des élèves, et aussi par la mise en place de standards pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Selon H. Draelants et C. Maroy (30), dans la Communauté française de Belgique, le principe constitutionnel de la liberté d'enseignement régit l'ensemble du système éducatif, ce qui permet à la fois d'organiser l'enseignement selon différentes orientations, laïques ou religieuses, et de choisir librement l'école pour ses enfants. Les autorités de tutelle des écoles, elles-mêmes privées ou publiques, peuvent ainsi très librement organiser les curricula, les méthodes pédagogiques, tout en respectant des conditions minimales en termes d'horaires d'études et de programmes, afin de bénéficier d'un financement et de la recon-

naissance des diplômés par l'État. Les directeurs d'école disposent d'une grande autonomie par rapport à leur tutelle en ce qui concerne l'organisation des cours et la mise en place de filières différentes. Les examens sont organisés dans chaque école selon les directives de chaque tutelle : ils ne sont donc pas nationaux. Cependant, à partir des années 1990, différentes mesures imposent des objectifs définis en termes de « paliers de compétences » dans les curricula, ainsi que divers référentiels (compétences terminales, profils de formation,...). Des commissions sont alors chargées de mettre en place des épreuves d'évaluation qui respectent les paliers de compétences. Le [décret Mission](#) du 24 juillet 1997 définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire. Il introduit de nouvelles compétences de base à atteindre, dénommées socles de compétences, compétences terminales et savoirs requis. Par ces différentes mesures, l'État tente de réguler la diversité des dispositifs d'évaluation.

D'après [J. Barroso et al.](#) (31), au Portugal, le curriculum national doit être appliqué dans toutes les écoles, publiques ou privées. Cependant, les écoles peuvent choisir leurs manuels scolaires, évaluer les élèves, mettre en place des curricula alternatifs. Entre 1996 et 2001, une réflexion a été menée avec l'ensemble des partenaires éducatifs pour définir un certain nombre de compétences essentielles dans l'enseignement de base. Ces travaux ont donné lieu au [Projecto de Gestão Flexível do Currículo](#) (projet de gestion souple du programme d'études) auquel de nombreuses écoles ont pris part entre 1997 et 2002. Fondées sur l'expérience de gestion du programme menée dans ces écoles, les définitions de compétences générales et spécifiques ont été validées par leur mise en application à l'échelle scolaire. À la suite de cette réflexion sur les compétences essentielles, la réorganisation du programme d'études de l'enseignement de base a été mise en œuvre au niveau national à partir de l'année scolaire 2001/2002 (décret-loi 6/2001). En 2004/2005, l'ensemble de l'enseignement de base est régi par le programme fondé sur les compétences. Un Bureau d'évaluation éducationnelle ([GAVE](#)) a été créé au sein du ministère de l'Éducation nationale : sa fonction est de concevoir et d'organiser des examens nationaux, renforçant ainsi l'évaluation externe des élèves.

Les études internationales relatives aux régulations intermédiaires

En Europe, la décentralisation des systèmes éducatifs a touché la plupart des pays membres depuis les années 1980. Selon [A. Green, A. Wolf et T. Leney](#), «... on constate [...] une tendance croissante à ce que certains aspects de la prise de décision et certains pouvoirs opérationnels soient transférés à des niveaux plus bas que les niveaux existants. Ceci est généralement décrit comme un processus général de « décentralisation ». Ce terme est, sans doute, bien trop brut pour appréhender le processus complexe des changements affectant habituellement les structures du pouvoir éducatif de différents pays, mais c'est un signe très clair de ce qui peut être décrit comme une orientation commune dans le processus de décision politique de l'Union européenne. Cette large réorientation politique repose sur plusieurs facteurs, communs à un grand nombre d'états, y compris les restrictions financières, les effets de l'augmentation du pluralisme social, les pressions pour une autonomie régionale et l'impact d'idéologies politiques néo-libérales » (32).

D'après l'étude [Reguleducnetwork](#) portant sur la Belgique (communauté française), la France, la Hongrie, le Portugal et le Royaume-Uni, l'évolution des modes de régulation des systèmes d'enseignement s'accompagne partout, sauf au Royaume-Uni, d'un renforcement des formes de régulation intermédiaires. D'après [C. Maroy](#) (33) qui a participé à cette étude, « dans la plupart des zones observées, ce développement est justifié par des rhétoriques appelant à une plus grande « qualité » des systèmes d'enseignement, que ce soit sous forme d'amélioration des « standards nationaux » (Angleterre, France, Communauté française de Belgique), d'adaptation et de réponse aux attentes et besoins des usagers locaux (Portugal, Hongrie) ou encore d'efficacité et de rationalisation économique des moyens utilisés (Communauté française de Belgique, Hongrie). La référence à une plus grande égalité ou équité du service éducatif rendu n'est cependant pas absente... ». Certaines tendances communes peuvent être révélées : « diversité des dispositifs et niveaux de contrôle ; renforcement de la régulation mercantile ; érosion de la situation professionnelle et du contrôle social sur l'école ; diminution de l'approvisionnement en ressources financières ; promotion de la participation sociale au gouvernement de l'école publique » (34).

La position des États dans la gestion de leur système éducatif a changé. Elle relève moins du pilotage que de la régulation et de l'évaluation, comme en attestent les conclusions d'une étude menée par [C. Lessard, A. Brassard et J. Lusignan](#) (35) sur les politiques éducatives au Canada, aux États-Unis, en France et au Royaume-Uni : « L'État ne se retire pas de l'éducation. Il adopte un nouveau rôle, celui de l'État régulateur et évaluateur qui définit les grandes orientations et les cibles à atteindre, tout en montant un système de contrôle et d'évaluation pour savoir si les résultats souhaités ont été atteints ou non. Si, d'une part, il continue à investir une partie considérable de son budget dans l'éducation, d'autre part, il abandonne partiellement l'organisation et la gestion quotidienne, fonctions qu'il transfère aux niveaux intermédiaires et locaux, en partenariat et en concurrence avec des acteurs privés désireux d'assumer une partie importante du « marché » éducatif ».

Vers un contrôle politique des régulations intermédiaires ?

Dans certains pays d'Amérique latine et d'Afrique, le renoncement de l'autorité de l'État a conduit à la dérégulation de l'organisation de l'enseignement qui a été détournée par différentes instances privées et partisans (36).

La régulation par les résultats dans les pays anglo-saxons et en Belgique (Communauté française) a conduit les enseignants à adopter des attitudes corporatistes qui ne se confondent plus avec celles de l'ensemble du monde scolaire, et qui peuvent alors être contradictoires avec celles des élèves (37). Cela serait dû au manque de confiance des responsables des administrations scolaires à l'égard des enseignants, les conduisant à ne plus leur laisser la grande autonomie dont ils ont longtemps bénéficié (38).

Dans les systèmes d'enseignement, les analyses récentes témoignent du développement de formes de régulation quasis-marchandes (39). En France, les stratégies de concurrence entre établissements se développent.

Cependant, avec l'émergence de lieux de régulation intermédiaires, la diversification des acteurs de la régulation semble à la fois complexifier et démocratiser les formes de décision, tout en légitimant l'intervention de l'État : Selon [J. Barroso](#) (40), «... la repolitisation de l'éducation, la multiplication des instances et des moments de décision, la diversification des formes d'association au sein des espaces publics et la participation d'un plus grand nombre d'acteurs rendent le système de régulation de l'éducation de plus en plus complexe. Cette complexité exige de donner l'action de l'État un rôle renouvelé, de sorte que le respect souhaitable de la diversité et de l'individualité des citoyens soit compatible avec la poursuite de finalités communes, nécessaires à la survie de la société – dont l'éducation est un instrument essentiel. La compatibilité entre ces deux

objectifs n'est possible qu'avec le renforcement des formes démocratiques de participation et de décision. Or, dans les sociétés contemporaines, ce renforcement exige que l'information soit de plus en plus qualifiée et vaste, que les instances locales et intermédiaires de décision soient plus répandues, que tous les citoyens soient inclus (en particulier ceux qui ont été systématiquement exclus jusqu'ici, de l'intérieur et de l'extérieur). C'est pour assurer ces conditions que l'intervention [de l'État] est indispensable ».

Ainsi, la régulation peut supposer une autorité plurielle dont la responsabilité est partagée entre différentes instances. L'État peut alors se réserver le rôle de régulateur des régulations. La régulation politique de l'éducation devrait permettre de hiérarchiser les domaines d'intervention et de placer l'économique sous le contrôle du politique. L'émergence des instances de régulation intermédiaire, en liaison avec l'État, pourrait être plus efficace que l'autorité lointaine de ce dernier. D'une certaine manière, l'État devrait avant tout produire les « règles du jeu » de la régulation et non pas imposer des normes difficilement applicables localement (41).

NOTES

- (1) Derouet J.-L., 1992, *École et justice*, Paris : Métailié.
- (2) Barroso J., Bajomi I. (dir.), 2002, *Systèmes éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaires et politiques de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal*, Rapport de recherche [<http://www.girsef.ucl.ac.be/Deliverable3.pdf>].
- (3) Dutercoq Y. (dir.), 2005, *Les régulations des politiques d'éducation*, Presses universitaires de Rennes, 204 p., p. 10.
- (4) *Ibid.*, p. 13.
- (5) Mons N., 2004, *De l'école unifiée aux écoles plurielles : évaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*, Thèse en Sciences de l'éducation présentée à l'université de Bourgogne sous la direction de Marie Duru-Bellat, Dijon, p. 97 [<http://www.inrp.fr/vst/Recherches/DetailThese.php?these=411>].
- (6) Mons N., 2004, « Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimités théoriques et justifications empiriques », *Revue Française de Pédagogie*, n° 146, janvier-février-mars, p. 41-52.
- (7) Paes de Barros R., Silva Pinto de Mendonça S., 1998, The impact of Three institutional Innovations in Brazilian Education, in Sevedoff W.D. (eds.), *Organisation Matters: Agency problems in Health and Education*, Washington D.C.: Inter-American Development Bank.
- (8) Panday R., 2000, *Getting to Scale: The Story of DPEP in India*, A presentation made as part of the Education Ministers Series, Education Reform and Management Group, Washington D.C.: World Bank.
- (9) King E., Özler B., 1998, What's Decentralization Got To Do with Learning? The case of the Nicaragua's school autonomy reform, Development Economics Research Group, Working Paper series on Impact Evaluation of Education reforms, n° 9, June, Washington D.C., World Bank.
- (10) Bryk A.S., Thum Y.M., Easton J.Q., Luppescu S., 1998, *Examining Productivity: Ten-Years Trends in the Chicago Public Schools*, Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- (11) Ross, S. M., Sanders, W. L., Wright, S. P., & Stringfield, S. (1998). The Memphis restructuring initiative: Achievement results for years 1 and 2 on the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS), Memphis, TN: Center for Research in Educational Policy, The University of Memphis; Ross, S. M., Wang, W. L., Alberg, M., Sanders, W. L., Wright, S. P., & Stringfield, S. (2001, April). Fourth-Year Achievement Results on the Tennessee Value-Added Assessment System for Restructuring Schools in Memphis, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- (12) Giliani S., Schargrotsky E., « Evaluating the Impact of School Decentralization on Education Quality », *Economia LACEA*, n° 2, 2 p. 275-314, 2002.
- (13) Eskeland G.S., Filmer D., 2002, « Autonomy, Participation, and Learning in Argentine Schools. Finding and their Implications for Decentralization », *Policy Research Working Paper*, WPS, n° 2766, Washington D.C., World Bank.
- (14) Gorard, S., Taylor C., Fitz J., 2003, *Schools, Markets and Choice Policies*, London, RoutledgeFalmer.
- (15) Meuret D., Prod'hom J., Stocker E., 1995, Comparer les structures de décision des systèmes éducatifs : un bilan de l'approche quantitative, in OCDE-CERI, *Mesurer la qualité des établissements scolaires*, Paris, OCDE-CERI.
- (16) Duru-Bellat M., Meuret D., 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.
- (17) Leithwood K., Menzies T., 1998, Forms and Effects of School-based Management: A Review, *Educational Policy*, 12, 3, p. 325-346.
- (18) Wössmann L. 2000, Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence, Kiel Working Paper, n° 983, Germany: KIWE. <<http://www.uni-kiel.de/ifw/pub/kap/2000/kap983.pdf>>
- (19) Winkler D., Rounds T., 1996, Municipal and Private Sector Response to Decentralization and School Choice. *Economics of Education Review*. 15, 4, p.365-376.
- (20) Di Gropello E., 1999, « Educational Decentralization models in Latin America », *Cepal Review*, n° 68, p. 155-173.
- (21) McEwan P., Carnoy M., 1998, *Public investments or private schools? A Reconstruction of Educational Improvements in Chile*, processed, Washington, D.C., World Bank.
- (22) Bryk A.S., Thum Y.M., Easton J.Q., Luppescu S., 1998, *Examining Productivity: Ten-Years Trends in the Chicago Public Schools*, Chicago: Consortium on Chicago School Research. Thrupp M., Harold B., Mansell H., Hawksworth L., 2000, *Mapping the Cumulative Impact of Education Reform: Final Report*, New Zealand: University of Waikato.

- (23) Cox C., Lemaitre M.J., 1999, Market and State Principles of Reform in Chile Education: Policies and Results, In Leiptziger D. and Perry G. (eds.), Chile: Recent Policy Lessons and Emerging Challenges.
- (24) WDI Development Studies Series. Washington D.C.: World Bank; Walberg H., Paik S., Komukai A., et Freeman K., 2000, « Decentralization: an International Perspective », *Educational Horizons*, n° 78, 3, p. 155-165.
- (24b) Mons N., 2004, Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche. Une étude à la demande de la Commission, Commission du débat national sur l'avenir de l'école, 31 p.
<<http://www.debatnational.education.fr/upload/static/lemiroir/pdf/apport3.pdf>>.
- (25) Van Zanten, A., 2001, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.
- (26) Van Zanten A., 2005, La régulation par le bas du système éducatif. Légitimité des acteurs et construction d'un nouvel ordre local, in Dutercq Y. (dir.), 2005, *op. cit.*, p. 99-119.
- (27) Dutercq Y. (dir.), 2005, *op. cit.*, p. 179.
- (28) Barroso J., Bajomi I. (dir.), 2002, *op. cit.* p. 24-25.
- (29) Ball S.J. et al., 2002, *Changes in regulation modes and social reproduction of inequalities in education systems: a European comparison. Work package 2. England*, Institute of Education and King's College, London, Rapport.
- (30) Draelants H., Maroy C., 2002, *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif de la Communauté française de Belgique*, GIRSEF, Université Catholique de Louvain, Louvain, Rapport.
- (31) Barroso J. et al., 2002, *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif du Portugal*, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Rapport.
- (32) Green A., Wolf A., Leney T., 1999, *Convergence and Divergence in European Education Systems*, London, Institute of Education, p. 53-54.
- (33) Maroy C., 2005, Une comparaison des formes de régulation intermédiaires dans cinq pays européens, in Dutercq Y. (dir.), 2005, *op. cit.*, p. 81.
- (34) Barroso J., 2005, Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations, in Dutercq Y. (dir.), 2005, *op. cit.*, p. 157.
- (35) Lessard C., Brassard A., Lusignan J., 2002, *Les tendances des politiques éducatives en matière de structures et de régulation, d'imputabilité et de reddition de comptes. Les cas du Canada (Ontario et Colombie britannique), de la France et du Royaume-Uni*, Montréal, Labriprof-Crifpe, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, p. 35.
- (36) Meyer J., Scott W.R., 1983, *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, Beverly Hills (CA), Sage; Meyer J., Scott W.R., Strang D., 1987, « Centralization, Fragmentation and School District Complexity », *Administrative Science Quarterly*, 32, p. 186-201.
- (37) Lang V., 1999, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- (38) Maroy C., 2005, Une comparaison des formes de régulation intermédiaires dans cinq pays européens, in Dutercq Y. (dir.), 2005, *op. cit.*, p. 51-85.
- (39) Lang V., 2005, « La ligne hiérarchique de l'administration de l'éducation nationale à l'épreuve de la déconcentration », in Dutercq Y. (dir.), 2005, *op. cit.*, p. 85-99.
- (40) Barroso J., 2005, Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations, in Dutercq Y. (dir.), 2005, *op. cit.* p. 171.
- (41) Jessop B., 2003, *The future of the capitalist State*, London, Polity Press.

Recherches et réflexions sur le pilotage et les régulations

Groupes de recherche internationaux

- **Reguleducnetwork : changement des modes de régulation et production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation : une comparaison européenne.**
La visée du projet Reguleducnetwork a été de comprendre comment différents modes de régulation se combinent dans six espaces scolaires, situés dans des contextes urbains de scolarisation (Budapest, Charleroi, Lille, Lisbonne, Londres et Paris), comment ils évoluent sous l'influence de politiques éducatives nationales mais aussi en relation avec des évolutions sociales locales ou globales. La recherche porte à la fois sur les régulations nationales, les régulations intermédiaires et les régulations proprement locales. Elle a été financée par la Commission européenne.
- **Réseau européen des responsables des politiques d'évaluation des systèmes éducatifs :**
Cet organisme issu de la Commission européenne regroupe des représentants de quinze États membres ainsi que l'Islande et la Norvège. Le site du réseau offre la possibilité de lire au format PDF leurs publications : actes de colloque, études, et lettre d'information.

Équipes de recherche nationales

- **GIRSEF**, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve (Belgique).
- **Cerisis**, Université Catholique de Louvain (Belgique).
- **IFRÉSI** : Institut Fédératif de Recherche sur les Économies et les Sociétés Industrielles, CNRS, Université Lille I, (France).
- **Observatoire Sociologique du Changement**, Fondation Nationale des Sciences Politiques (France).
- **LAREQUOI**, Laboratoire de recherche en management, Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.
- **The London Centre for Leadership in Learning**, Institut of Education, London, (Grande-Bretagne).

- London Business School (Grande-Bretagne).
- National college school leadership (Grande-Bretagne).
- Centre for Public Policy Research, King's College London (Grande-Bretagne).
- Educational Policy Research Unit, London Institute of Education (Grande-Bretagne).
- Institut et École postuniversitaire de sociologie et de politique sociale de la Faculté des Lettres de l'Université Loránd Eötvös (Hongrie).
- Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Portugal).
- Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

Organismes nationaux de pilotage

- Grande-Bretagne: The National College for School Leadership
- États-Unis: The Center for Educational Leadership
- Suède: The Swedish National Agency for School Improvement
- Suisse : formation romande pour les responsables d'établissements scolaires (FORRES) : Textes de Alain Bouvier, Michèle Garant, Monica Gather Thurler, Antoine Mudry, Guy Pelletier, Philippe Perrenoud, Marc Thiébaud.

Associations professionnelles

- Éducation et Devenir
- European forum for education administration (EFEA)
- AFAE : dispose d'une revue *Administration et Education*
- Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires
- Fórum Europeo de Administradores de la Educación
- ADMEE Europe : Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation
- SICI : conférence internationale permanente des inspections centrales et générales de l'éducation (organisation de 20 pays européens qui travaillent ensemble pour améliorer la compréhension de l'éducation et de l'inspection)
- ESHA European School Heads Association ; Association Européenne des Chefs d'Établissement.

Revue traitant régulièrement ou occasionnellement des questions de pilotage et de régulation

- *Administration et Education*
- *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*
- *Educational Administration Quarterly*
- *Educational Management Administration & Leadership*
- *Educational Management Abstracts*
- *Educational Policy*
- *Human Resource Management International Digest*
- *International Electronic Journal For Leadership in Learning*
- *International Journal of Educational Management*
- *Journal of Higher Education Policy and Management*
- *Journal of Management Education*
- *Journal of Cases in Educational Leadership*
- *Journal of Educational Administration and History*
- *Policy Futures in Education*
- *Politiques d'éducation et de formation*
- *Studies in Educational Policy and Educational*
- *School Leadership and Management*
- *Tertiary Education and Management*

Prochains colloques sur le pilotage et les régulations intermédiaires

- Congrès international de l'AFIRSE organisé avec la collaboration de la Division de l'enseignement supérieur de l'UNESCO, du Laboratoire de management (LAREQUOI) de l'Université de Versailles Saint-Quentin et de l'Association francophone d'éducation comparée, «Logiques de gestion et approches critiques de l'éducation. Le pilotage des systèmes, des établissements et des dispositifs d'éducation et de formation», 15-17 juin 2006, Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines.
- CCEAM Conference 2006: «Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership» 12 – 17 October 2006, LEFKOSIA (Nicosia) – CYPRU.

Vous pouvez consulter la liste des références bibliographiques utilisées pour cette lettre, dans notre base bibliographique collaborative (sélection thématique : pilotage des établissements).

Rédacteur : Olivier Meunier

Cette lettre d'information est une publication mensuelle de la cellule Veille Scientifique et Technologique de l'Institut national de recherche pédagogique. © INRP

- Vous abonner ou vous désabonner <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- Nous contacter <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php>
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php

Veille scientifique et technologique

Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93