

## Procéduralisation et réflexivité : des outils pour la régulation des établissements scolaires ?

---

MARIE VERHOEVEN

CRER, Social Studies, University of Warwick, Coventry CV4 7AL, United Kingdom

GIRSEF, Université Catholique de Louvain, Place Montesquieu, 1/1

1348 Louvain-La-Neuve, Belgique

email: Marie.Verhoeven@warwick.ac.uk

Au cours de la dernière décennie, les approches de l'établissement scolaire se sont profondément renouvelées. Ce regain d'intérêt est bien sûr à mettre en relation avec certaines transformations politico-administratives des systèmes scolaires, comme le mouvement de décentralisation du système éducatif en France, qui confèrent une marge d'autonomie plus grande au niveau local et aux établissements. Il est aussi étroitement lié aux récentes transformations sociologiques majeures des systèmes scolaires : le prolongement de la scolarité obligatoire et la démocratisation quantitative de l'éducation ont entraîné l'entrée massive à l'école secondaire de "nouveaux publics scolaires" et une diversification corrélative des trajectoires et des établissements scolaires (Berthelot 1983, Dubet 1991, Cousin 1998). À cette disparité entre établissements correspond sur le plan interne un éclatement, une implosion de l'institution scolaire. Loin de l'image classique d'une école intégrée, celle-ci est de plus en plus dépeinte comme une organisation "faiblement intégrée et faiblement couplée" (Weick 1973), comme traversée par diverses logiques d'action non articulées a priori (Dubet 1991) ou par des "cités" ou des "modèles de compétences" multiples (Derouet 1992). C'est à ce pluralisme interne que renvoie Derouet lorsqu'il met en évidence plusieurs "modèles de compétences" (ou mises en ordre symbolique du monde scolaire) que les acteurs peuvent mobiliser pour construire les situations scolaires. C'est aussi une forme d'éclatement que pointe Dubet (1991) lorsqu'il évoque la désarticulation des fonctions de l'école (production, intégration et sélection), autrefois intégrées dans l'institution scolaire "classique" incarnée par l'école républicaine. L'utilisation croissante de la notion d'organisation

“réflexive” ou “apprenante” pour définir l’établissement est inséparable de cette nouvelle façon d’appréhender l’organisation scolaire, non plus comme le lieu fonctionnel et intégré d’exécution de normes édictées par un centre, mais plutôt comme un lieu semi-autonome de production de normes, de projet et de sens. Enfin, sur le plan de l’expérience socio-subjective des acteurs, certains auteurs s’emploient à explorer la multiplicité des expériences de socialisation scolaire de jeunes engagés dans des trajectoires scolaires multiples et divergentes (Ballion 1993, Dubet 1991, Payet 1995).

Ces nouvelles approches de l’établissement scolaire doivent elles-mêmes être rapportées à un mouvement plus général de transformation épistémologique décelable à travers divers courants théoriques qui, d’une manière ou d’une autre, se penchent sur les mécanismes de régulation et de construction du lien social dans les sociétés contemporaines. Qu’ils l’appréhendent à partir de l’analyse des différentes formes de rationalité et des modalités de l’agir (Habermas 1987); qu’ils pointent la pluralisation des “cités” ou des ordres axiologiques (Boltanski & Thévenot 1991), ou encore qu’ils développent une analyse en termes de non-correspondance entre les différents systèmes sociaux et les logiques d’action (dans *Sociologie de l’expérience* de Dubet, 1994), ces travaux s’articulent tous autour de l’hypothèse d’une pluralisation des ordres normatifs, qui bouleverse profondément les coordonnées de la régulation sociale. Pour tenter de rendre compte de cette mutation, nous avons défendu, avec d’autres (De Munck & Verhoeven 1997, De Munck, Lenoble & Molitor 1995), l’hypothèse d’une procéduralisation des modes de rationalité et des modes de régulation. Ce concept vise à rendre compte de l’apparition de nouveaux modes de coordination de l’action sociale, fondés non plus sur des procédés formels visant à construire un accord sur des contenus normatifs (ce que l’on pourrait qualifier d’approche “moderne” de la régulation, formaliste et substantialiste), mais au contraire, sur des procédés non nécessairement formalisés, dans lesquels les acteurs impliqués jouent un rôle accru, et où les caractéristiques des procédures de négociation entre acteurs impliqués sont plus importantes que le contenu des accords atteints. Cette notion de procéduralisation repose sur l’hypothèse fondamentale selon laquelle, dans le contexte de la pluralisation des ordres normatifs, les solutions formalistes classiques de coordination de l’action (fondées sur un modèle normatif hiérarchique et exogène) deviennent obsolètes (mouvement de déformalisation) et exigent l’invention de modalités contingentes et négociées de la coordination de l’action. Fondée sur une conception de la norme comme codage provisoire ou comme résumé d’apprentissages antérieurs et ouverture à des apprentissages ultérieurs (Favereau 1994), la conception procédurale de la rationalité permet de penser une régulation fondée sur des procédures de révision continue des décisions, sur la négociation et l’interaction entre acteurs concernés et sur la non-fixation a priori des ordres normatifs légitimes pour le débat (De Munck 1997, pp55-58).

Le présent article vise, à partir d'une recherche menée dans des établissements secondaires bruxellois (Verhoeven 1997a), à montrer en quoi cette notion de régulation procédurale peut être éclairante pour appréhender les mutations observables au sein des établissements scolaires. Nous soutiendrons que l'établissement apparaît de plus en plus comme un lieu de réflexivité et de négociation constantes autour de ses propres fins et de ses propres normes, loin de la situation scolaire classique qui établissait une correspondance directe entre des finalités, des normes formelles et des rôles substantiels (Dubet 1994, Dubet & Martucelli 1996, Vincent et alii 1994). C'est le concept de mode de régulation post-conventionnel-déformalisé ou de modèle procédural qui nous servira de modèle heuristique pour aborder ces transformations. Nous avons élaboré les notions de "conventionnel" et de "post-conventionnel" à partir des travaux de Piaget (1969) et de Kohlberg (Kohlberg, Gilligan 1971) mais en leur donnant une perspective non plus évolutionniste mais synchronique, en les considérant davantage comme des registres normatifs différents que l'acteur social peut manier selon les contextes. La notion de rapport conventionnel aux normes renvoie à un rapport d'adhésion par croyance et de respect strict d'une règle, basé sur la croyance au sens de cette règle et en sa capacité à incarner au mieux l'ordre social. Par "rapport post-conventionnel aux normes" nous entendons la capacité de distanciation critique par rapport aux normes conventionnelles, à travers le renvoi systématique de ces normes aux principes de justice qu'elles sont censées incarner ; la capacité de se référer critiqueusement à plusieurs principes de justice et la capacité de contextualiser les normes en les adaptant à une situation particulière relèvent aussi de ce registre.

Cette hypothèse ne peut cependant pas être posée indépendamment de la structuration objective du système scolaire, à savoir la distribution inégale des ressources qui s'y produit parallèlement à la différenciation interne du système évoquée plus haut. C'est pour tenter de saisir cette diversité que nous avons délibérément opté, dans le choix de nos études de cas, pour des établissements contrastés en termes de public scolaire et d'orientations pédagogiques. Nous avons retenu quatre établissements, qui peuvent être classés de manière assez grossière en établissements dits "à ressources fortes" et en établissements "à ressources moyennes ou faibles"; les deux premiers (l'école Picasso et le collège Michel-Ange) disposent en effet de ressources sociales (par le public d'élèves qu'ils accueillent) et scolaires (par les ressources et opportunités éducatives qu'ils offrent) qui les situent avantagement sur le "quasi-marché" scolaire, alors que les deux autres (l'athénée Paul Gauguin et l'école Saint-Exupéry) sont plutôt désavantagés sur ces deux plans. Le tableau suivant présente brièvement les principales caractéristiques pertinentes des quatre établissements retenus.

TABLEAU I : CARACTÉRISTIQUES DES QUATRE ÉTABLISSEMENTS ANALYSÉS

RESSOURCES	Collège Michel-Ange	École secondaire libre confessionnelle (catholique) Projet éducatif: émancipation par la maîtrise de la "grande culture scolaire" Options générales Recrutement social des élèves: haute bourgeoisie/noblesse Résultats scolaires performants Taux de retard scolaire quasi nul
	École Picasso	École secondaire libre non confessionnelle (libre-penseur) Options générales Projet éducatif/pédagogies nouvelles: épanouissement de soi par la découverte critique du monde naturel et de la société; Recrutement social des élèves: classe moyenne "progressiste" Résultats scolaires performants Taux de retard scolaire peu élevé
	École Saint-Exupéry	École libre confessionnelle (catholique) Options générale, technique et professionnelle Projet éducatif mixte à dominante "humaniste" Recrutement social des élèves mixte (classe moyenne/inférieure) Résultats scolaires moyens Taux de retard scolaire assez important
	Athénée Paul Gauguin	École secondaire officielle (Communauté française) Options générale, technique, professionnelle. Recrutement social des élèves: milieux populaires belges et forte proportion de jeunes issus de l'immigration Projet d'établissement virtuellement inexistant Résultats scolaires médiocres Taux de retard scolaire important.

Nous commencerons donc par explorer l'hypothèse de la procéduralisation du mode de régulation scolaire à travers le compte rendu de certaines dimensions observées dans ces quatre établissements; ensuite, un retour comparatif sur les quatre contextes nous permettra de lancer quelques hypothèses quant à la question des ressources inégales dans le cadre d'un système scolaire dérégulé. Ceci nous amènera à préciser la différence majeure entre régulation marchande et régulation procédurale.

## Les mutations de la régulation scolaire : finalités, règles et rôles

Pour étayer l'hypothèse de la procéduralisation de la régulation scolaire, nous examinerons trois dimensions centrales de la régulation: 1) la dimension des orientations éducatives (régulation des fins); 2) la dimension des modes de construction des règles scolaires et du contrôle (régulation normative); 3) les modes de construction du rôle d'enseignant (régulation pédagogique).

## Pluralisation et problématisation des finalités, et ébauches de procéduralisation

Le monde scolaire que nous avons observé n'est plus un monde intégré. Nous retrouvons à l'œuvre dans nos quatre établissements la pluralisation des finalités éducatives mise en évidence par Derouet (1992). L'exploration des discours des acteurs met à jour des univers de sens pluriels. Certaines écoles sont plus homogènes que d'autres, mais toutes doivent composer avec un certain degré de pluralité interne.

TABLEAU 2: RÉGULATION DES FINALITÉS

		Pluralisation	Problématisation	Procéduralisation
+ S U R C U S O S I E R S	Collège Michel-Ange	Oui, mais partielle et subie; force du projet substantiel traditionnel.	Peu, réflexivité et problématisation comme mise en cause des certitudes de la tradition.	Non, occasionnelle et superficielle.
	École Picasso	Oui, construite sur un socle substantiel fort et ouvert à la pluralité des mondes.	Oui. Habitude de/aptitudes à la réflexivité et à la réflexion sur les principes pluriels.	Oui. Procédures de débat à différents niveaux (réunions autour du projet, formations internes...).
	École Saint-Exupéry	Oui, ouvert à la pluralité des mondes.	Oui. Acceptation de la pluralité de principes comme adaptation nécessaire.	Oui. Procédures de débat à différents niveaux (structures > contenu).
	Athénée Paul Gauguin	Oui, mais sous la forme d'un individualisme revendiqué et d'une situation d'anomie.	Non, perception négative de la pluralité et de la réflexivité; demande de retour à un principe substantiel unique.	Non, trop forte prégnance des conflits et de l'éclatement anomique.

Comme le montre le tableau 2, à l'athénée Paul Gauguin, l'hétérogénéité des finalités est extrême et tend vers l'anarchie: on y trouve autant de constructions de finalités que d'enseignants. À l'autre extrême, au collège Michel-Ange, la pluralisation des finalités reste partielle et en tout cas subie, étant donné la prégnance du projet traditionnel. La force de l'école Picasso tient dans la cohérence de son projet, mais aussi dans sa capacité d'intégrer à ce projet fort la pluralité des points de vue et les éléments imprévus inhérents à la complexité et à l'évolution des situations scolaires. La tradition fait ici office de principe de référence, mais les acteurs scolaires ne se crispent pas sur des modalités substantielles et figées d'incarnation de ce principe. Enfin, à

l'école Saint-Exupéry, plusieurs "mondes" se partagent l'univers scolaire des acteurs (tradition humaniste, recentrage sur les savoirs...). L'arbitrage ou la hiérarchisation de ces différents mondes est laissé à la discrétion de chacun, ce qui explique la diversité des constructions observées.

Cette pluralisation des finalités éducatives semble inséparable d'un mouvement de problématisation — à savoir un mouvement de mise en question réflexive de ces dernières. En effet, les "évidences non questionnées" propres à chaque "modèle de compétence" sont fondamentalement mises en cause par la confrontation aux autres modèles présents au sein de chaque établissement<sup>1</sup>. Ceci se traduit chez les acteurs par une conscience accrue du caractère "questionnable" des finalités, dont ils reconnaissent le caractère relatif et discutable.

Curieusement, dans notre recherche, ce sont les deux écoles "extrêmes" qui semblent accéder le plus difficilement à ce degré de réflexivité: à l'athénée Paul Gauguin, dans une situation dominée par l'éclatement et l'anomie, la conscience de la nécessité d'une réflexivité autour des finalités est quasiment absente du matériau empirique. La problématisation y reste embryonnaire. La pluralité des référents y est vécue comme un désaccord profond et indépassable sur les fins et les enjeux. À l'autre extrême, au collège Michel-Ange, c'est la certitude normative régnant chez les acteurs qui fait obstacle à l'émergence d'une réflexivité assumée — puisque la pluralité est vécue comme une mise en cause fondamentale de la tradition. Dans ces deux situations, la pluralité des référents est perçue sous l'angle de l'effondrement et de la crise. Par contre, à l'école Picasso, la pluralité des approches est gérée de manière dynamique et ouverte, tout en s'articulant à un ensemble de principes forts et légitimes. Cette capacité de concilier principes stables et ouverture aux situations changeantes va de pair avec un degré de réflexivité important chez les enseignants. Ceux-ci témoignent d'une habitude et d'une aptitude à rendre compte de leurs choix et à "remonter aux principes" qui les orientent. Ils semblent aussi plus au fait de la nature des choix opérés par leurs collègues et plus prêts à en accepter la diversité. À l'école Saint-Exupéry, la pluralisation semble également assumée et considérée comme une adaptation nécessaire à la complexité et au caractère évolutif des situations scolaires.

Certains établissements acceptent donc plus facilement que d'autres le caractère pluriel des référents qui traversent le monde scolaire, et en reconnaissent le caractère "discutable". Ceci constitue un terreau favorable à l'émergence de procédures collectives de construction de sens au sein des établissements — d'un mouvement de "procéduralisation". À nouveau, ce sont les deux écoles "extrêmes" qui semblent le plus réticentes à de telles

1. Ce genre d'argument est soutenu et développé abondamment par Derouet (1992).

innovations: à l'athénée Paul Gauguin, l'anomie est trop forte, alors qu'au collège Michel-Ange, tout débat est perçu négativement, comme la reconnaissance des fissures dans les certitudes normatives. Par contre, les deux écoles ouvertes à la problématisation ont toutes deux développé des formes de travail collectif autour des orientations légitimes. Citons, à l'école Saint-Exupéry, les procédures démocratiques mises en place pour la réécriture du projet d'établissement. À l'école Picasso, le débat autour de l'articulation entre pluralité et construction de consensus a débouché sur création de plusieurs lieux de travail (réunions générales, formations internes) où les "principes" et les "problèmes concrets rencontrés sont débattus et renvoyés face à face de façon dialectique"<sup>2</sup>. Ces initiatives peuvent être qualifiées de procédurales, dans la mesure où ce qui est recherché est moins un accord sur les contenus que la mise en place de procédures garantissant la participation de toutes les catégories d'acteurs concernés, comportant une dimension de processus importante pour la "non-fixation" du projet dans des contenus.

La pluralité des référents débouche donc sur une diversité de constructions — de l'éclatement anémique à la procéduralisation. La capacité de problématiser les finalités semble une condition de base à l'apparition de procédures collectives de construction "d'accords" provisoires. De la problématisation à la procéduralisation, il y a cependant un saut qualitatif dont les modalités restent à explorer.

### Règles, contrôle et règlement des conflits: déformalisation, justification et contextualisation

L'analyse des modes de construction des règles et des modes de résolution de conflits scolaires — i.e. de la régulation normative — constitue un axe central dans l'examen de la transformation des modes de régulation<sup>3</sup>. Nous soutenons à cet égard hypothèse d'une mise en cause croissante d'un mode de contrôle "déductif-exogène", fondé sur l'application stricte de règles formelles et de sanctions prédéfinies. En effet, la pluralité normative conduit à une exigence de justification permanente et jamais achevée, puisqu'il est toujours possible de contredire les règles à partir d'une autre sphère de sens (Derouet 1992). Par ailleurs, la complexité des situations scolaires, due notamment au mode de fonctionnement organisationnel des établissements (Weick 1973), rend difficile toute stabilisation des règles. Cette déformalisation est observable dans les quatre contextes que nous avons approchés — à des degrés divers et dans des formes différentes (tableau 3).

2. Les passages en petits corps renvoient à des citations d'enseignants interviewés.

3. Nous avons présenté de manière détaillée cette dimension normative dans Verhoeven, 1998.

TABLEAU 3 : RÉGULATION NORMATIVE

		Modes de construction des règles et du contrôle	Modes de résolution des conflits
RÉSOURCES	Collège Michel-Ange	Prégnance et nostalgie du mode disciplinaire; signes de déformalisation (crise des codes formels, explicitation du sens par rapport à des principes; responsabilisation des élèves).	Système disciplinaire et innovations horizontales occasionnelles.
	École Picasso	Prototype de régulation post-conventionnelle: construction inductive et négociée des normes avec implication de multiples acteurs.	Mode de résolution non standardisé (cas par cas), négociation entre les diverses parties en jeu et pluralité de logiques.
	École Saint-Exupéry	Critique du formalisme et démarches post-conventionnelles (consultation, implication des pairs...) Tentatives de reformalisation.	Persistance du système disciplinaire. Ouverture à d'autres registres/acteurs (mais sous le mode de la crise, subie...)
	Athénée Paul Gauguin	Anomie/Éclatement des modes de construction des règles et des ordres locaux partiels. Tendances formalistes (+ choix et justification).	Entre tendances disciplinaires et nécessaire explicitation du sens des décisions disciplinaires. Procédures formelles/négociées" (contrat, médiation scolaire).

Partout, le formalisme des règlements traditionnels est mis en question, perçu comme inefficace (l'application formelle de règles prédéfinies ne donnant pas les résultats escomptés) ou même comme arbitraire, dans un univers trop complexe que pour être ramené à un schéma normatif unique. Face à cette crise de légitimité du modèle "formaliste-conventionnel", on voit émerger au sein des établissements des solutions innovantes, à la fois pour construire les règles et pour résoudre les conflits ou répondre aux transgressions.

En ce qui concerne les modes de construction des règles (tableau 3, colonne 1), plusieurs tendances semblent à l'œuvre: une demande d'élaboration inductive et contextualisée des règles; une nécessité croissante de justification et de négociation de celles-ci; une responsabilisation croissante de l'élève dans ces processus. Cependant, ces tendances s'actualisent de manière contrastée dans les différents contextes. Au collège Michel-Ange, le mode de régulation vertical-exogène reste une référence forte. Cependant, on peut relever de nombreux indices de la crise de ce modèle, à travers la difficulté ressentie par les enseignants pour inculquer aux élèves des gestes et routines régulés de manière formelle (les rangs, les silences, le "look"...). Certaines innovations surgissent alors, tels un travail collectif de réécriture du règlement, sa reformulation en termes de principes, ou encore l'implication des élèves eux-mêmes comme relais dans l'application des règles. L'école Picasso



peut quant à elle être considérée comme une sorte de prototype du modèle "post-conventionnel". Les règles y sont pensées selon une conception déformalisée et inductive, comme le fruit de l'évolution des exigences concrètes de la vie commune, ou comme des manières temporellement opérantes de réguler des situations scolaires changeantes. De nombreux dispositifs proposent l'implication des élèves dans l'élaboration des règles et dans la négociation des conflits. Ce qui importe ici, c'est moins le contenu des règles (par définition transformable) que le rapport de négociation et la garantie de justification qui se nouent autour d'elles.

Les situations observées dans les deux autres contextes scolaires sont hybrides. À l'école Saint-Exupéry, des pratiques formalistes-disciplinaires (les rangs, la marche ordonnée, la gestion bureaucratique des entrées et sorties, etc) ont été réintroduites récemment par des enseignants vivant la déformalisation comme une crise d'autorité. Elles côtoient pourtant des aspects relevant d'une procéduralisation du contrôle, notamment à travers la valorisation de la négociation et la mise en place de modalités horizontales de contrôle (l'organisation d'une consultation large parmi les élèves à propos du règlement, l'utilisation du groupe de pairs pour résoudre des problèmes disciplinaires entre élèves, etc.). Enfin, à l'athénée Paul Gauguin, chaque enseignant élabore à sa manière les modalités disciplinaires qui lui permettent de fonctionner au sein de sa classe. La déformalisation prend ici la figure de l'éclatement et de l'anomie. Cette école est très éloignée des modes de fonctionnement négociés observés à l'école Picasso, et montre plutôt un appel pressant à des solutions formalistes et "strictes".

En ce qui concerne les modes de résolution des conflits (colonne 2 du tableau 3), les sanctions verticalistes-exogènes tendent à perdre de leur efficacité, et une série de fonctionnements alternatifs apparaissent, axés sur la recréation de sens autour de la norme et de l'acte déviant et sur des procédures de négociation s'ouvrant au sens vécu par le sujet de la transgression, dans toutes ses dimensions humaines (psychologiques, familiales et culturelles). Cependant, ici encore, ces changements prennent un visage fort différent selon les contextes. C'est à nouveau l'école Picasso qui constitue une sorte de prototype du mode de résolution de conflits procéduralisés: l'insistance des enseignants sur la logique de "cas par cas" avec laquelle ils abordent chaque situation renvoie à un mode de fonctionnement non standardisé, mais flexible et ouvert à la négociation autour de situations vues comme irréductibles les unes aux autres. De plus, la pluralité des référents mobilisés dans la résolution des conflits se manifeste par le recours assumé à des acteurs extérieurs (psychologues, parents, représentants de divers secteurs) porteurs de différentes logiques.

Par contre, dans les deux écoles dites "à ressources faibles ou modérées", les procédures plus formalistes (sanctions classiques) constituent un recours



plus fréquent. De plus, s'il y a bien émergence de modalités horizontales de règlement des conflits, elles prennent la forme de dispositifs plus formalisés (tels que le contrat disciplinaire entre professeur et élève ou la médiation scolaire). L'efficacité et l'équité de tels dispositifs sont parfois compromises par le caractère fondamentalement inégal des relations scolaires. L'analyse du cas de la médiation scolaire récemment introduite dans certaines écoles bruxelloises dites "à problèmes"<sup>4</sup> semble parfaitement illustrer cette analyse : au premier abord, cette initiative semble relever d'une logique de procéduralisation, dans la mesure où elle est censée introduire des mécanismes horizontaux de résolution de conflits dans les écoles, en mettant en présence les divers acteurs impliqués afin d'élaborer une solution négociée. Cependant, l'analyse des modalités concrètes de cette pratique montre que l'inégalité fondamentale des acteurs en présence, en termes de pouvoir institutionnel et de ressources symboliques, en compromet fondamentalement le caractère démocratique. De même, l'implication de partenaires extérieurs comme la justice ou comme la police communale pèse comme une épée de Damoclès sur les négociations au sein de l'école et y introduit une logique de contrôle vertical.

L'examen des modes de construction des règles scolaires et des modes de résolution des conflits confirme la non-effectivité croissante du modèle exogène et formaliste et l'apparition de mécanismes de "reconstruction de l'ordre scolaire" et de "gestion des désordres" construits autour de l'acceptation du caractère modifiable des règles. Trois processus clés émergent ici : l'exigence de justification, l'implication des acteurs et l'émergence de processus de négociation des règles et des conflits. Cependant, l'analyse montre aussi une forte différenciation des formes de cette transformation et du poids des logiques formalistes selon les contextes.

### **Crise de la légitimité rationnelle-légale et nouveaux modes de construction de la légitimité du rôle d'enseignant**

La transformation des modes de régulation scolaire est également perceptible à travers l'analyse des modalités de construction des rôles scolaires, en particulier de celui d'enseignant. Dans les quatre contextes scolaires explorés, l'analyse révèle une tendance majeure : la légitimité ou l'autorité de l'enseignant n'est plus donnée par l'institution. Nous parlerons d'une crise des mécanismes de légitimation rationnels-légaux qui caractérisaient le cadre traditionnel d'exercice du métier. Cette insuffisance marque aussi une ouver-

4. Pour une analyse plus complète du cas de la médiation scolaire en Belgique, voir Verhoeven 1997b. L'analyse qui y est proposée part de l'étude du cas des médiateurs envoyés dans une vingtaine d'écoles bruxelloises de la Communauté française de Belgique avec pour mission de réduire le décrochage et la violence scolaire.

ture: loin des cadres hérités du système, l'enseignant doit aujourd'hui conquérir sa légitimité, à travers un travail personnel de mobilisation de compétences. Des stratégies multiples apparaissent alors, dont on peut dégager des dominantes selon les établissements (cf. tableau 4).

TABLEAU 4: MODE DE (RE)CONSTRUCTION DE LA LÉGITIMITÉ DU RÔLE D'ENSEIGNANT

RESSOURCES +	Collège Michel-Ange	Nostalgie d'une légitimité rationnelle-légale/sentiment de crise du statut; nécessaire mobilisation de compétences multiples: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compétences liées à la maîtrise de la grande culture;</li> <li>- ressources liées au capital culturel;</li> <li>- ressources "personnelles" (charisme, personnalité, passion) pour créer l'accrochage nécessaire à la performance.</li> </ul>
	École Picasso	Fortes déstandardisation: autonomie, engagement, réflexivité personnelle et collective. Compétences pédagogiques (centrage sur le jeune et ouverture à la société) et relationnelles (maïeutique structurante).
	École Saint-Exupéry	Ouverture du rôle à différents registres (psychologiques, relationnels, ouverture à la société). Capacité de créer de l'accrochage et de la motivation à apprendre. Hétérogénéité des constructions et tentation de retour à un modèle substantiel.
	Athénée Paul Gauguin	Fortes nostalgies de l'autorité de statut/légitimité rationnelle-légale. Éclatement des réponses/constructions (de la crispation sur le modèle classique au relationnel non-structurant en passant par la violence symbolique et la peur de l'échec).

Ainsi, au collège Michel-Ange, l'insuffisance croissante des cadres rationnels-légaux pour faire "tenir" l'autorité des enseignants est vécue comme une grave crise morale par une majorité d'entre eux. Mis au pied du mur, ceux-ci évoquent alors diverses stratégies qui leur permettent de reconstruire leur légitimité. La compétence professionnelle, la maîtrise de leur matière, apparaît comme un argument essentiel dans ce travail de reconquête de l'autorité: "l'enseignant s'impose par sa compétence". D'autres disent s'appuyer sur le maniement de la "grande culture" scolaire classique — à travers la maîtrise de la rhétorique ou de la culture littéraire classiques. Par ailleurs, ils insistent sur des éléments comme la "personnalité" ou le "charisme", qui seuls semblent pouvoir compenser, par une "autorité naturelle", l'effondrement de "l'autorité artificielle, donnée par le système". Des compétences relationnelles ou incitatrices (la capacité de créer du sens pour chaque élève) sont également mobilisées. Ces aspects sont le plus souvent présentés non comme des buts en soit mais comme les moyens d'un apprentissage performant. Enfin, la dimension collective de la construction du rôle d'enseignant est ici extrêmement réduite et se limite à des échanges assez techniques ou superficiels.

Le discours des enseignants de l'école Picasso se construit aux antipodes de la légitimité rationnelle-légale, l'insistance sur l'investissement personnel



dans le rôle étant au cœur du projet de l'établissement. Tout d'abord, les capacités relationnelles sont extrêmement valorisées dans un contexte où le bon enseignant est celui qui est capable de "sortir de son rôle". "Être soi-même" et "s'investir personnellement" constituent ici des attitudes requises, par opposition au modèle traditionnel où "le monde scolaire et le professeur incarnaient automatiquement une autorité". Ceci peut être vu comme une première composante de la déformalisation de ce rôle. L'insistance sur la réflexivité de l'enseignant (définie comme une capacité à adopter un regard distancié et critique sur ses propres pratiques, par opposition à l'application routinière de recettes ou de techniques vides de sens) et sur la nécessaire adaptation permanente constitue un autre symptôme de cette déformalisation<sup>5</sup>. Enfin, il est intéressant de noter que cet investissement personnel fort va de pair avec une dimension collective non moins élaborée. La réflexivité collective permet en effet de reconstruire sans cesse une cohérence pédagogique du processus. L'engagement de la personnalité et la dimension relationnelle, la réflexivité et la concertation constituent trois figures essentielles de la déformalisation du rôle d'enseignant à l'école Picasso.

À l'école Saint-Exupéry, les enseignants doivent reconstruire la légitimité de leur métier dans un contexte de modification des frontières du registre scolaire. Ce sont les compétences relationnelles et humaines, l'ouverture au monde extérieur et à la société ainsi que la passion et la capacité de la transmettre qui constituent ici les compétences "utilement mobilisables". Par ailleurs, la pluralité des stratégies développées est en soi révélatrice du mouvement de déformalisation, même si, à la différence de l'école Picasso, cette hétérogénéité y est davantage vécue sous le mode de la crise. Enfin, à l'athénée Paul Gauguin, la nostalgie de l'autorité de statut est particulièrement forte. Mais, face à son évidente inefficacité dans ce contexte, les stratégies déployées sont particulièrement hétérogènes. Elles vont de l'insistance sur le registre relationnel comme moyen de révéler les élèves à eux-mêmes, à l'utilisation d'une certaine violence symbolique et de la peur de l'échec, en passant par la tentative désespérée de continuer à jouer sur le modèle classique (tout en devant bien entendu le justifier sans cesse). Quant à la dimension collective de la construction du métier, elle est quasi inexistante.

Dans les quatre contextes scolaires, la crise de la légitimité rationnelle-légale est patente. Celle-ci se traduit par l'importance croissante de l'investissement de la personnalité, par le caractère difficilement formalisable des pratiques et l'insistance sur la réflexivité sur les pratiques — autant de symp-

5. Les pédagogues contemporains semblent d'ailleurs entériner cette conception, avec l'insistance croissante sur la notion de réflexivité du praticien (cf. les travaux de Schön (1983) sur la notion de "praticien réflexif").

tômes de déformalisation du rôle et du travail personnel nécessaire à accomplir pour le faire "tenir". Cependant, les compétences "utilement mobilisables" pour en reconstruire la légitimité diffèrent selon les contextes.

## Ouverture à l'environnement et à des acteurs extérieurs

L'ouverture des établissements à leur environnement et la coordination des actions avec un certain nombre d'acteurs extérieurs est une des dimensions constitutives d'une logique de procéduralisation. Et, effectivement, les quatre écoles étudiées ici sont en contact avec des acteurs externes. Cependant, ceux-ci diffèrent selon les contextes.

TABLEAU 5 : OUVERTURE A L'ENVIRONNEMENT ET AUX PARTENAIRES EXTÉRIEURS

<b>R E S S O U R C E S +</b>	Collège Michel-Ange	Ouverture au monde de l'entreprise (informations carrières, contacts, réunions avec le Pouvoir Organisateur de l'école) Liens avec le monde de la "grande culture" scolaire (théâtre, musées...).
	École Picasso	Insertion des élèves dans des réseaux de stages et d'échanges. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;">→ réseaux longs/formation de capitaux valorisables → établissements = maîtres de cette ouverture</div>
	École Saint-Exupéry	Contacts limités avec le monde de l'entreprise (stages peu valorisables), Implication forte de la police communale, la justice, les organisations de jeunesse locales.
	Athénée Paul Gauguin	Poids de ces acteurs dans le contrôle des jeunes/logique de répression et de socialisation <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 5px;">→ Réseau porteur non de capitaux mais de stigmates; → Établissements "colonisés" par logiques extérieures, non maîtres du jeu de l'ouverture.</div>

Ainsi, les écoles dites "à ressources fortes" semblent davantage ouvertes au monde de l'entreprise (en particulier avec des secteurs de pointe) et de la culture scolaire (en particulier, celui de la "haute culture" — musées, expositions, théâtre). Il s'agit de réseaux longs, générateurs de capital social et culturel. Ce type d'ouverture tend également à introduire une logique marchande dans l'établissement (i.e. à fabriquer des compétences monnayables dans la société et sur le marché). Dans ce cas de figure, les écoles vivent le contact avec ces acteurs extérieurs comme un enrichissement de leur offre éducative; elles semblent aussi "maîtriser" les règles du jeu de ce processus d'ouverture. Les acteurs externes avec lesquels les établissements dits "à ressources faibles" interagissent sont d'une tout autre nature. D'abord, ces établissements ne sont connectés avec le monde de l'entreprise que par rapport à une logique immédiate de formation professionnelle souvent peu valorisable sur le marché de l'emploi. Ensuite, les acteurs ayant le plus d'interactions avec

l'école sont la police, la justice et les organisations de jeunesse locales. Les priorités qu'ils introduisent ou renforcent dans le monde scolaire sont des objectifs de socialisation et de contrôle (voire de répression). L'école fait surtout appel à ce réseau dans des cas de gestion de conflits ou de décrochage scolaire, ou pour la résolution conjointe de problèmes familiaux ou psychologiques vécus par certains élèves. Loin d'être un réseau qui gagne à être fréquenté par les jeunes, celui-ci est plutôt porteur de stigmates. Enfin, dans les cas observés, les acteurs scolaires tendent à vivre cette ouverture comme une sorte de "colonisation" de leur monde par des logiques auxquelles ils n'adhèrent pas nécessairement. Alors que dans le premier cas, les écoles concevaient la mise en place de lieux de débat avec ces partenaires comme un enrichissement, elle risque ici de devenir le signe d'une perte de contrôle de sa régulation.

Le tableau brossé dans cette première partie révèle des contextes scolaires secoués par une profonde transformation. L'hypothèse de l'émergence d'un mode de régulation procédural, post-conventionnel et déformalisé, semble rendre compte de manière pertinente des changements observés dans ce monde scolaire "désinstitutionnalisé" (Martucelli 1998), c'est-à-dire où la complexité des situations transforme finalités, normes et rôles en inconnues à construire. Les composantes d'un tel modèle procédural sont la mise en place de procédures de négociation des finalités; un modèle normatif non plus déductif, exogène et formaliste, mais inductif, déformalisé et contextualisé; et des modes de construction des rôles fondés sur une réflexivité individuelle et collective des acteurs comme clé de la mobilisation de compétences utiles pour répondre aux situations scolaires. Procéduralisation et réflexivité des acteurs s'avèrent donc bien constituer des outils efficaces de la régulation des établissements scolaires aujourd'hui.

## Régulation procédurale et inégalités des ressources et des positions

Cependant, au-delà de cette hypothèse commune, c'est un monde scolaire extrêmement bariolé qui s'offre au regard. Sur les différents axes analysés, la question des ressources de l'établissement et de sa position sur le "quasi-marché" scolaire s'est révélée importante. Ceci nous rappelle que cette mutation du mode de régulation ne se produit pas dans un système scolaire homogène, mais au contraire, dans un système caractérisé par des filières au prestige et aux débouchés inégaux. Nous voudrions revenir ici brièvement sur les éléments relatifs à l'impact de ces inégalités scolaires sur la régulation des finalités, des normes et de la relation pédagogique pour en tirer quelques réflexions transversales.

## Inégalités scolaires et régulation des finalités

Nous avons vu que la pluralisation des mondes ou des "référénts" dont disposent les acteurs scolaires pour construire les finalités éducatives, si elle est décelable partout, prend des formes très différentes selon les ressources des établissements. Dans certains cas, cette pluralisation est vécue sous le mode de la crise et de l'anomie; dans d'autres, elle est assumée et travaillée collectivement. À première vue, on constate une plus nette tendance à un "éclairage anomique" dans les contextes dits "à ressources faibles" alors que les établissements "à ressources fortes" semblent avoir une plus grande capacité à reconstruire du collectif à partir de la pluralité, notamment à travers la mise en place de ce que j'ai appelé des mécanismes de régulation procédurale (lieux de débats réflexifs et collectifs). Cette différence se marque aussi dans la capacité des établissements à établir des liens "constructifs" avec des acteurs extérieurs et de gérer de manière maîtrisée la pluralité de logiques d'action introduite par ceux-ci.

Cette capacité différentielle à développer des mécanismes de procéduralisation semble — en tout cas pour ce qui est de l'échantillon observé ici — tenir en partie à la variable "position sur le marché scolaire". Toutefois, il serait erroné de réduire cette capacité à cette unique variable, puisque nous avons pu observer une école occupant une position particulièrement privilégiée (collège Michel-Ange), mais ne parvenant pas pour autant à instaurer un débat fertile sur la construction collective des finalités. Certaines recherches (Demailly 1991, Cousin 1993, Cousin & Guillemet 1992, Derouet & Dutercq 1997) ont par ailleurs montré que c'est souvent dans les établissements les plus "difficiles" que l'accord des enseignants autour d'un projet d'établissement est le plus solide. D'autres mécanismes — notamment organisationnels — interviennent ici, tels que ceux mis en évidence par les recherches sur l'effet établissement (cf. Cousin 1996, 1998), renvoyant au rôle de l'équipe de direction, à la capacité d'établir un lien positif avec leur environnement, à la nature de la cohésion sociale et à l'importance de la mobilisation collective.

## Régulation normative et contextes différenciés

L'analyse comparée des modes de régulation normative conduit à des conclusions similaires. D'une part, un mouvement commun de crise des codes formels (déformalisation) et l'émergence de processus innovateurs, horizontaux et négociés, fondés sur la justification et la contextualisation, sont décelables dans les quatre écoles. D'autre part, cependant, l'intensité et les modalités de ce mouvement diffèrent profondément selon les contextes. Ainsi, dans les écoles occupant une position "avantageuse" sur le marché

scolaire, la logique négociée, post-conventionnelle et déformalisée est plus présente et semble plus tenable. Les acteurs s'y engouffrent avec une certaine confiance dans "l'honnêteté" de l'offre institutionnelle de négociation. Au contraire, dans les écoles occupant une position moins avantageuse, on a relevé une tendance plus marquée à une crispation sur des mécanismes formalistes et à une demande d'ordre. Celle-ci peut être comprise comme une demande de socialisation minimale ou comme une demande de garantie formelle de la part des acteurs dans un univers anémique. L'incertitude impliquée par des solutions déformalisées y semble plus rapidement ressentie comme arbitraire. En plus, dans certains cas, l'établissement présente une situation de violence symbolique qui compromet les conditions de base de la négociation.

L'apparition de mécanismes procéduraux semble donc mise en difficulté lorsque certaines conditions structurelles rendent problématique l'engagement positif des acteurs dans ces dispositifs. Ce modèle exige des conditions particulières de parole, pas nécessairement présentes dans certaines écoles en difficultés. Toutefois, il nous faut à nouveau éviter de tomber dans une analyse déterministe du lien entre ressources nécessaires à la régulation procédurale et position des établissements scolaires. Des scénarios collectifs particulièrement innovants en termes de négociation des normes surgissent aussi dans des établissements occupant une position désavantageuse, face à l'inefficacité évidente du modèle normatif traditionnel dans ces contextes.

## Des formes différenciées de régulation pédagogique

Si une crise de la légitimité rationnelle-légale pour faire "tenir" le rôle d'enseignant est décelable partout, les réponses apportées pour y faire face sont multiples. Dans certains cas, cette crise tend à être subie (c'est le cas au collège Michel-Ange et à l'athénée Paul Gauguin), dans d'autres, elle est assumée et travaillée (à l'école Picasso et à l'école Saint-Exupéry). De plus, les compétences "utilement mobilisables" diffèrent selon les contextes. Dans les établissements dits "à ressources fortes", c'est la capacité de l'enseignant à enclencher un mécanisme d'apprentissage constructif et utile en termes de préparation aux études et au monde du travail qui est porteuse. L'insistance sur la transmission de "capitaux convertibles", de capacités post-conventionnelles peut sans doute être mise en relation avec les projections de ces deux établissements en termes d'insertion future dans des réseaux éducatifs et professionnels. Pour les deux écoles en position plus désavantagée, les compétences utilement mobilisables relèvent plus des capacités relationnelles et sociales et renvoient à un mode de socialisation plus traditionnel d'intégration et de contrôle. Sur ce fond de crise de la légitimité rationnelle-légale pour faire "tenir" le métier d'enseignant, c'est donc à une diversification des modes de reconstruction de cette légitimité que l'on assiste.



L'analyse transversale de nos quatre contextes semble conduire à un constat de polarisation entre, d'une part, des établissements capables de construire des relations pédagogiques solides à partir d'une pluralité de registres — savoirs, culture, capacités relationnelles — ouvrant ainsi à une socialisation de type "post-conventionnel" qui présage une insertion des élèves dans des réseaux larges; et, d'autre part, des établissements qui ne jouent pas sur toutes les palettes de logiques d'action disponibles mais se crispent plutôt sur des modèles formalistes, axant finalement l'essentiel de la relation pédagogique sur des logiques de contrôle et de socialisation conventionnelle. La capacité de construire du collectif, en termes de coordination pédagogique, de construction d'un projet à partir de la diversité des styles et des pratiques, est tout aussi inégalement répartie. Cette analyse pourrait nous conduire à une lecture insistant sur la polarisation des scénari selon la position des établissements ou, autrement dit, à établir un lien déterministe entre cette position et les compétences nécessaires à la procéduralisation. Une telle lecture doit être nuancée, et peut sans doute être attribuée aux limites internes de notre choix d'écoles. Les travaux sur l'efficacité ou la mobilisation des établissements scolaires (Grisay 1989, Cousin 1999, Cousin & Guillemet 1992, Mortimore 1998) montrent en effet combien, face à une même situation défavorisée en termes de position et de ressources, des établissements peuvent élaborer des scénario collectifs différents. La situation de désinstitutionnalisation scolaire est avant tout un appel à la reconstruction, et ouvre ainsi la porte à une diversité de réponses organisationnelles — dont la procéduralisation nous paraît une des plus innovatrices, des plus justes et des plus efficaces.

## Régulation marchande et régulation post-conventionnelle des systèmes éducatifs

Les mécanismes de régulation procédurale se heurtent à d'autres modes de régulation qui traversent les systèmes éducatifs, comme la régulation marchande. Évoquons ici très succinctement deux types d'effets de l'introduction de cette logique marchande sur la procéduralisation : des effets liés à la différenciation du système et des effets de colonisation des établissements.

### Logiques de marché et effets de système : différenciation des modes de régulation

Les mécanismes de concurrence entre écoles, ainsi que leurs effets sur la répartition inégale des ressources et de renforcement de processus de ségrégation, tendent à renforcer la polarisation du système scolaire. Au fond, les

écoles les plus "faibles" sur le "quasi-marché" scolaire sont aussi les plus vulnérables aux effets destructeurs des logiques de compétition, et se retrouvent souvent, non pas en position de choix accru, mais de contrainte accrue (Ball 1993, Ball et Bowe 1992). Tout en reconnaissant la diversité des réponses possibles apportées par des établissements faisant face à une même position, il nous semble pertinent de poser l'hypothèse que ces processus de hiérarchisation et de ségrégation affectent le développement de mécanismes de régulation procéduraux. Dans les écoles en position avantageuse — du moins celles de notre échantillon —, les acteurs disposent de plus de ressources et de filets de sécurité pour s'engager dans des procédures de négociation; par contre, les écoles en position désavantagée tendent à moins maîtriser les règles des négociations dans lesquelles elles sont plongées et à se centrer sur un mode de socialisation et de contrôle plus conventionnel et formaliste. Les effets de système liés à l'introduction de logiques de marché affaiblissent encore les établissements déjà démunis et créent des effets de "ghettoïsation" éducative qui ne sont pas propices à l'engagement des acteurs scolaires dans les procédures de négociation, de production de sens et de normes.

### Polarisation des logiques au sein des établissements

D'autre part, à l'échelon des établissements eux-mêmes, la logique marchande tend parfois à "coloniser" le monde scolaire (Woods & Jeffrey 1998, Ball & Bowe 1992, Ball 1993). Au sein des écoles, des acteurs de plus en plus nombreux sont porteurs d'une logique marchande ou managériale ("marchandisation" des biens scolaires, présentation des acteurs scolaires comme consommateurs ou offreurs, introduction de critères techniques d'éducation et d'évaluation, etc.) qui entre profondément en conflit avec d'autres logiques". Le poids de cette logique de marché et des critères économiques et techniques qu'elle introduit tend à générer une série d'attitudes au sein de l'établissement, souvent contraires à la logique d'équité ou à la logique de développement personnel (centrée sur l'enfant et les processus d'apprentissages différenciés). Le modèle procédural est bien sûr fortement compromis par cette réduction de la pluralité normative à la domination d'une logique "colonisatrice".

Il semble donc clair que, si l'on poursuit un principe de justice et d'équité, le "modèle procédural-post-conventionnel" ne puisse être introduit comme outil de régulation des établissements qu'en se donnant certaines garanties structurelles. Négliger ces garanties risque de rendre le modèle procédural prisonnier de cette situation d'inégalité et impuissant face aux logiques locales et aux intérêts particuliers. La différence entre modèle procédural et modèle de régulation marchande tient donc à des principes — celui d'équité notamment — et à des procédures — celles garantissant des

conditions de débat permettant l'émergence de solutions démocratiquement négociées.

### Vers une régulation procédurale : quelles ressources "injecter" dans le système scolaire ?

La question qui se pose dès lors est la suivante : quelles ressources "injecter" dans le système pour tenter de compenser le caractère aléatoire d'une déformalisation qui serait uniquement guidée par les forces du marché ? Autrement dit, quelles sont les conditions nécessaires pour que le mode de régulation procédural puisse fonctionner comme outil de poursuite d'un principe de justice négociée et post-conventionnelle ? Cette question doit être posée à différents niveaux. Elle renvoie tout d'abord aux ressources des acteurs qui négocient, aux compétences dont ils disposent : nous avons insisté à plusieurs reprises sur les capacités réflexives des acteurs, sur leurs capacités de négociation et plus généralement sur les compétences post-conventionnelles (capacités critiques, primat des principes sur les codes). Cette question doit aussi être posée à propos des dispositifs à développer à l'échelon des établissements. Nous avons évoqué la mise en place de dispositifs de négociation et de construction collective, à différents niveaux. L'intérêt de ces dispositifs réside dans leur aspect procédural, à savoir le fait qu'ils mettent l'accent non pas sur les contenus, mais sur les dispositifs procéduraux garantissant la participation des divers acteurs impliqués. À cet égard, la figure du médiateur peut constituer un exemple stimulant, à condition de remplir certaines conditions structurelles (neutralité, compensation de l'inégalité des ressources...). Cependant, tout ne peut peut-être pas être résolu à l'échelon des acteurs ou des établissements ; c'est aussi à un niveau plus global — celui de la coordination de l'action et du pilotage de l'organisation — qu'il faut agir pour tenter de contrer les effets de système qui viennent d'être évoqués. Mentionnons simplement ici l'importance de la coopération entre établissements (particulièrement importante en ce qui concerne les inscriptions et les exclusions d'élèves, ou l'ouverture d'options diversifiées et non "ghettoisées" par exemple). Le rôle d'instances de coordination de niveau intermédiaire, permettant de compenser les effets de ségrégation suscités par les mécanismes de marché, est à cet égard prometteur<sup>6</sup>.

6. Pensons par exemple aux LEA (Local Education Authorities) en Angleterre, ayant joué un rôle crucial à cet égard, en matière de redistribution des ressources, de développement de politiques de discrimination positive, etc. — ressources d'ailleurs sévèrement diminuées avec les réformes conservatrices de 1988 et 1992.

## Conclusion : désinstitutionnalisation, dérégulation et procéduralisation

Nous avons voulu, dans ces pages, montrer combien l'étude de l'établissement scolaire pouvait être éclairée sur le plan conceptuel et heuristique par la notion de régulation procédurale, fondée sur une conception contingente et négociée des règles (déformalisation) et sur des dispositifs institutionnels collectifs de problématisation et de négociation des normes. Les concepts de procéduralisation et de réflexivité des acteurs nous semblent en effet constituer des outils pertinents pour comprendre la régulation des situations scolaires observées. Si le mode de régulation formel et substantiel limitait les capacités d'apprentissage collectif de l'institution scolaire en "figeant" les normes et les rôles, les dispositifs procéduralisés, en ouvrant l'institution au registre de la réflexivité, permettent au contraire d'en accroître les possibilités d'apprentissage, d'accumulation et de transmission des connaissances et, par là même, la capacité de réponse à un environnement complexe et changeant.

Cependant, au-delà de la portée de cette hypothèse commune, c'est à des situations scolaires extrêmement diversifiées que nous avons affaire. Face à la désinstitutionnalisation, les scénarios de réponses institutionnelles sont multiples, s'échelonnant de la crispation formaliste (reformalisation) à la mise en place de mécanismes procéduraux, en passant par des situations de forte anomie (liées à des difficultés de mobilisation des acteurs sur leur environnement scolaire). Tout en refusant toute vision déterministe qui opposerait des établissements "faibles" et "formalistes" à des établissements "forts" et fortement engagés dans la procéduralisation, nous avons cependant mis en évidence certains effets négatifs de l'introduction de la logique de marché sur la procéduralisation. S'il veut éviter d'être "rattrapé" par les effets de cette logique marchande, le modèle procédural doit dès lors se donner une série de garanties structurelles de fonctionnement, notamment par l'introduction de mécanismes de coordination coopérative — et non compétitive — entre établissements.

---

## Bibliographie

- BALLION A. 1993 *Le Lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette  
BALL S. 1993 "Education Markets, Choice and Social Class: The market as a class strategy in the UK and the USA", *British Journal of Sociology of Education*, v14, n1  
BALL S. & BOWER R. 1992 *Reforming Education and Changing schools, case studies in policy sociology*, London & New York, Routledge  
BERTHELOT J.-M. 1983, *Le piège scolaire*, Paris, PUF

- BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1991 *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard
- COUSIN O. 1993 "L'effet établissement. Construction d'une problématique", *Revue française de Sociologie*, XXXIV, 3, pp395-419
- COUSIN O. 1996 "Construction et évaluation de l'effet établissement; le travail des collègues", *Revue Française de Pédagogie*, n115, avril-juin, pp59-75
- COUSIN O. 1998 "Sélection et socialisation dans les collèges : la part de l'établissement", *Recherches Sociologiques*, XXIX, n3, pp67-91
- COUSIN O. & GUILLEMET J.-P. 1992 "Variation des performances scolaires et effet-établissement", *Éducation et Formation*, n31, avril-juin, pp23-30
- DE MUNCK J., LENOBLE J. & MOLITOR M. 1995 *Pour une procéduralisation de la politique sociale*, rapport du groupe de coordination d'une recherche menée pour la DG V, LLN, UCL
- DE MUNCK J. & VERHOEVEN M. (ed) 1997 *Les mutations du rapport à la norme*, Bruxelles, De Boeck
- DE MUNCK J. 1997, "Déformalisation et procéduralisation : les coordonnées d'un débat" in DE MUNCK J. & VERHOEVEN M., *Les mutations du rapport à la norme*, Bruxelles, De Boeck
- DEMAILLY L. 1991 *Le collège : crise, mythes et métiers*, Lille, PUL
- DEROUET J.-L. 1992 *École et Justice, De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié
- DEROUET J.-L., DUTERCQ Y. 1997 *L'établissement scolaire : autonomie locale et service public*, Paris, ESF
- DUBET F. 1991 *Les Lycéens*, Paris, Seuil
- DUBET F. 1994 *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil
- DUBET F. & MARTUCELLI D. 1996 *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- FAVEREAU O. 1994 Règles, organisation et apprentissage collectif : un paradigme non standard pour trois théories hétérodoxes in ORLÉANS A. (ed), *Analyse économique des conventions*, Paris, PUF (Économie)
- GRISAY A. 1989 *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires? Étude d'un groupe contrasté de collèges performants et peu performants*, Liège, Université de Liège, Service de pédagogie expérimentale
- HABERMAS J. 1987 *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 vol., Paris, Fayard
- KOHLBERG L. & GILLIGAN C. 1971 "The adolescent as a philosopher: the discovery of the self in a postconventional world", *Daedalus*, n XXXX, pp1051-1086
- LAPEYRONNIE D. 1992 Intégration et sociétés nationales, in *L'intégration des minorités immigrées en Europe*, Tome 1. *Problématiques*, Actes du Colloque International de Paris, Nancy, CNFPT
- MARTUCELLI D. 1998 "Socialisation et désinstitutionnalisation: le cas des adolescents", *Recherches Sociologiques*, v.XXIX, n3, pp91-112
- MORTIMORE P. 1998 *The road to improvement. Reflections on school effectiveness*, Lisse, Exton, Swets & Zeitlinger Publishers
- PAYET J.-P. 1995 *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens
- PIAGET J. 1969 *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF
- SCHÖN A. 1983 (éd. 1995) *The reflective practitioner. How professional think in action*, Aldershot, Arena

- VERHOEVEN M. 1997a *Les mutations de l'ordre scolaire, Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia
- VERHOEVEN M. 1997b "La médiation scolaire: un symptôme de la déformalisation et de la dérégulation au sein du champ scolaire. Positionnements divers", in DE MUNCK J., VERHOEVEN M. (ed) *Les mutations du rapport à la norme*, Bruxelles, De Boeck
- VERHOEVEN M. 1998 "Les mutations de la discipline scolaire. Négociation des règles et résolution des conflits dans quatre établissements contrastés", *Déviance et Société*, v22, n4, pp. 389-413
- VINCENT G. (ed) 1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire, Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon
- WEICK K. 1973 "Educational organizations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly*, v21, n1
- WOODS P. & JEFFREY B. 1998 "Choosing positions: living the contradictions of OFSTED", *British Journal of Sociology of Education*, v19, n4, pp. 547-570