La gestion scolaire, entre modernisation et exigence démocratique

Le cas du Portugal

School management – between modernisation and democratic requirements. The Portuguese case

La gestión escolar, entre modernización y exigencia democrática. El caso de Portugal

João Barroso

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/2486>

DOI : 10.4000/ries.2486

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2012

Pagination : 55-64

ISBN : 978-2-85420-595-4

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

João Barroso, « La gestion scolaire, entre modernisation et exigence démocratique », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 60 | septembre 2012, mis en ligne le 06 février 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2486> ; DOI : 10.4000/ries.2486

La gestion scolaire, entre modernisation et exigence démocratique

Le cas du Portugal

João Barroso

Les chefs d'établissement sont confrontés aujourd'hui à toute une série de changements, en amont et en aval du contexte où ils exercent leur action, lesquels déterminent clairement leur mission et leurs fonctions, les compétences mobilisées, les procédures utilisées et les résultats obtenus.

Ces modifications portent notamment sur les modes de régulation des politiques publiques d'éducation, sur les pratiques de gestion et sur les processus pédagogiques. Dans le premier cas, nous sommes face à l'émergence de nouveaux modes de régulation, avec l'avènement de « l'État évaluateur », qui remplace le contrôle *a priori* par les normes par un contrôle *a posteriori* des résultats. Dans le second cas, nous assistons à un changement de paradigme au niveau de la conception de l'organisation et du management, qui remplace le « modèle bureaucratique » par des modes alternatifs de type post-bureaucratique. Dans le troisième cas, il y a plus de flexibilité du curriculum et de la diversification des stratégies pédagogiques, afin de faire face à l'hétérogénéité croissante des publics et de promouvoir l'adéquation des parcours scolaires aux caractéristiques des élèves.

Dans ce sens, les défis qui se posent aujourd'hui à la gestion et au *leadership* des établissements ne peuvent être résolus que dans le cadre d'un vaste ensemble de mesures politiques qui vont au-delà du domaine restreint de l'école et de ses responsables. Cela dit, on doit souligner les points suivants : la reconversion du rôle de l'État et de son administration, en renforçant leur fonction de régulation et de garant des principes et des objectifs généraux, de correction des inégalités et de compensation distributive des ressources ; la promotion de la décentralisation territoriale et administrative, moyennant un transfert effectif de compétences et de ressources vers les municipalités au niveau de la distribution des moyens et de la régulation locale du système d'enseignement ; la garantie d'une autonomie effective de l'école dans le cadre de sa multidépendance fonctionnelle et d'une multirégulation politique (État, collectivité locale, parties prenantes et communauté interne) ; la qualification des chefs d'établissement, la professionnalisation des enseignants et des agents éducatifs, ainsi que le renforcement de la participation des parents et des élèves.

C'est dans le cadre de ces défis plus globaux que je me propose d'examiner la façon dont le métier de chef d'établissement a évolué au Portugal, les tensions et les interrogations qui affectent aujourd'hui ses pratiques et les défis qui se posent à son avenir. Ainsi, dans la première partie, je décrirai

brèvement l'évolution récente du cadre légal sur l'autonomie et la gestion des établissements. Je traiterai ensuite des principales caractéristiques du profil professionnel des chefs d'établissement et des tensions auxquelles ils sont confrontés aujourd'hui dans l'exercice de leurs fonctions. Dans la troisième partie, je tenterai de présenter des conclusions issues de la réflexion précédente, afin d'identifier des perspectives d'évolution de ce métier.

L'ÉVOLUTION RÉCENTE DE LA GESTION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES¹

L'une des principales caractéristiques de la gestion des établissements scolaires au Portugal se fonde, de 1974 à nos jours, sur le principe d'éligibilité de ses dirigeants. Bien que cette pratique ne soit pas originale du point de vue historique, car elle a été légalement consacrée comme une forme de choix des proviseurs de lycées entre 1910 et 1928, elle est clairement associée à la restauration de la démocratie politique du 25 avril 1974. Aussi ne doit-on pas s'étonner si le principe de l'élection des organes de direction des établissements (associé jusqu'à tout récemment au principe de collégialité) constitue l'un des fondements de ladite « gestion démocratique », expression consacrée dans la Constitution de la République et dans la Loi-cadre pour le système éducatif de 1986. Ce principe est en vigueur jusqu'à aujourd'hui, bien que soumis à plusieurs changements formels et juridiques dans son mode d'exécution.

La situation qui existait avant l'approbation de la Loi-cadre (1986) a été réglementée par le décret-loi 769-A/76 et pourrait être caractérisée comme suit : direction collégiale et représentative (« conseil directif ») ; structures de participation ne comprenant que les enseignants, les élèves et le personnel non-enseignant ; principe de l'éligibilité à l'égard des différents postes, y compris la gestion intermédiaire ; division organique et fonctionnelle entre l'exercice de l'autorité administrative (à la charge du « conseil directif ») et de l'autorité professionnelle et pédagogique (à la charge du « conseil pédagogique ») ; reconnaissance du pouvoir du collectif des enseignants afin d'assurer l'orientation et la coordination pédagogique de l'école.

À partir de 1986, nous assistons à l'émergence d'une « nouvelle » politique pour le management des établissements scolaires. Cette « politique » se manifeste à travers diverses tentatives de modification du cadre juridique existant depuis 1976, dont la plus significative est fixée dans le décret-loi 115-A/98 qui a approuvé un nouveau régime d'autonomie et de gestion scolaires.

En conformité avec cette législation, la direction des établissements scolaires est assurée par un organe collégial (le « conseil exécutif ») ou par un organe unipersonnel (le « directeur exécutif »), selon le désir exprimé par

1. Sur ce sujet, voir aussi Barroso & Carvalho, 2009.

l'assemblée qui est chargée d'élaborer le règlement interne de l'école. Dans les deux cas, la direction doit être assurée par des enseignants chevronnés ou par des enseignants ayant suivi une formation en gestion des établissements. Les membres du conseil exécutif ou le directeur sont élus par l'assemblée électorale mise en place à cet effet, qui comprend le personnel enseignant et non-enseignant dans l'exercice effectif de fonctions dans l'établissement scolaire, par des représentants des élèves (dans le cas de l'enseignement secondaire), ainsi que par des représentants des parents.

En ce qui concerne la gestion des établissements, le pouvoir politique n'a jusqu'en 2008 pas directement remis en question les principes de l'élection du directeur et de la collégialité professionnelle des enseignants dans les postes de direction, bien qu'il ait toujours cherché à limiter leurs effets par le maintien d'une administration centralisée et bureaucratique, renforcée par la création des directions régionales (des structures déconcentrées du ministère de l'Éducation). Toutefois, cette situation a changé et, dans le cadre de transformations plus étendues, on doit souligner la recomposition du rôle de l'« État éducateur », l'émergence de nouveaux modes de régulation des politiques et de l'action publiques, et la généralisation des pratiques du *New Public Management*.

C'est dans ce contexte que l'on a approuvé en 2008 la dernière modification législative sur l'autonomie et la gestion des établissements, par l'instauration du décret-loi 75/2008 qui est toujours en vigueur. Cette législation mettra fin à la gestion collégiale, en introduisant pour la première fois depuis la révolution de 1974, et de manière obligatoire pour toutes les écoles, l'organe unipersonnel du chef d'établissement. Ce responsable de l'administration et de la gestion de l'établissement est dorénavant élu (après un processus préalable de candidature et de sélection) par le « conseil général ». Ce conseil exerce des fonctions de direction stratégique et est responsable de la définition des lignes d'orientation des activités de l'école, en y assurant la participation et la représentation de la communauté éducative (corps enseignant et personnel non-enseignant, parents et tuteurs, élèves (au niveau de l'école secondaire), municipalité et communauté locale. Le président du conseil général est élu parmi l'un de ses membres (des enseignants ou du personnel non-enseignant, mais en excluant des élèves) et le chef d'établissement participe à ses réunions sans droit de vote.

Selon le législateur, ce nouveau décret-loi se fonde sur la nécessité de promouvoir « le renforcement de la participation des familles et des communautés à l'orientation stratégique des établissements scolaires » et de favoriser « la constitution d'un *leadership* fort ». Dans ce sens, et pour créer une ligne de démarcation par rapport à la tradition existante au Portugal depuis la révolution du « 25 avril 1974 », le texte législatif considère que : « (...) par ce décret-loi, on vise à renforcer le *leadership* scolaire, ce qui s'avère l'une des mesures les plus nécessaires de réorganisation du régime d'administration scolaire. (...) Il fallait

donc créer des conditions en vue de l'affirmation d'un *leadership* efficace et d'un *leadership* fort, pour que dans chaque établissement il y ait un visage, un premier responsable, doté de pouvoirs lui permettant d'élaborer le projet éducatif de l'établissement scolaire et d'exécuter localement des mesures de politique éducative. »

Du point de vue formel, cette législation renforce l'autonomie accordée aux établissements scolaires, en particulier en ce qui concerne leur propre-organisation et prévoit l'extension de leurs pouvoirs au moyen de « contrats d'autonomie » (déjà approuvés en 1998 mais qui n'avaient pas encore dépassé la phase de l'expérimentation). Simultanément sont élargis les dispositifs de reddition de comptes à travers l'évaluation interne et externe, en tant que condition indispensable à la réalisation du principe de la contractualisation.

L'AUTONOMIE DES ÉCOLES²

Parallèlement à cette évolution du cadre juridique sur la gestion des établissements scolaires évoquée ci-dessus, il y a eu un renforcement progressif des compétences des entités locales, en particulier des écoles et, à un moindre degré, des collectivités locales. Du point de vue des structures, ce renforcement est visible dans la loi sur l'autonomie et la gestion des établissements, qui a commencé à être approuvée dès la fin des années quatre-vingt (Barroso, 2000, 2007). En ce qui concerne les écoles, l'autonomie se traduit, comme nous l'avons vu, non pas seulement par la possibilité qui leur est accordée de choisir leurs dirigeants, mais aussi par :

- la possibilité de définir leur projet éducatif et leur règlement interne (dans les limites fixées par la loi générale) ;
- l'existence d'une marge relative de choix au niveau de leur organisation interne, en termes de composition de leurs organes de gestion supérieure et intermédiaire ;
- un assouplissement relatif du budget, notamment au niveau de la gestion des ressources humaines et financières ;
- la possibilité de disposer de recettes propres provenant du loyer de locaux, de la vente de services et du versement de certaines taxes, etc.

En ce qui concerne les collectivités locales, elles interviennent désormais dans les organes de gestion des établissements et doivent se constituer en tant qu'organes consultatifs de la gestion municipale pour l'éducation (les conseils locaux d'éducation), bien qu'elles soient loin d'y intervenir de manière active, faute de dotations budgétaires suffisantes ou parce que les lois de la décentralisation ne sont pas encore réglementées. Le ministère de l'Éducation est donc le principal responsable du financement public de l'éducation et le financement des collectivités locales reste très limité.

2. Sur ce sujet, voir aussi Barroso & Menitra, 2009.

Néanmoins, le renforcement de l'autonomie des établissements scolaires prévu par la loi est très limité, car il résulte de l'exercice du pouvoir des structures déconcentrées du ministère de l'Éducation (directions régionales de l'éducation), de la production de nombreuses normes réglementaires de la part des divers services de l'administration, des pratiques bureaucratiques encore existantes et d'une culture de la dépendance qui marque encore beaucoup d'écoles. En outre, l'autonomie se limite surtout aux aspects organisationnels, faute d'une définition claire des compétences et des ressources qui seront transférées vers les organes de gouvernance des écoles (Barroso, 2007, Barroso et Menitra, 2009).

Récemment ont été approuvés sur une base expérimentale, dans vingt-quatre écoles, « des contrats d'autonomie » établis entre les écoles, les collectivités locales et les services déconcentrés de l'administration, qui attribuent de nouvelles compétences et distribuent des ressources en fonction d'un projet de développement pour une période de deux ans. Quoique l'autonomie soit encore dans une phase de démarrage, on a vu émerger, ces dernières années, de nouvelles modalités de régulation fondées sur un renforcement des dispositifs d'évaluation externe des établissements scolaires, mis en œuvre par les services de l'inspection.

Dans ce contexte, le travail de gestion des établissements est devenu plus complexe, non seulement à cause de la nécessité d'arbitrer des situations aux enjeux différents eu égard aux démarches de définition du projet éducatif et autres instruments de planification, mais surtout à cause de la surcharge de tâches administratives inhérentes au processus d'évaluation de l'école et de la performance des enseignants, à côté d'autres dispositifs de reddition de comptes.

LE MÉTIER DE CHEF D'ÉTABLISSEMENT

Durant une grande partie du XX^e siècle, la configuration et le fonctionnement de l'école publique ont fait l'objet d'une régulation de type bureaucratico-professionnel (Barroso, 2000, 2005, 2006), portant sur une combinaison de la régulation bureaucratique de l'État et de son administration, exercée par les normes, par la réglementation et par l'action de ses agents, avec la régulation professionnelle exercée par les enseignants détenteurs du savoir pédagogique nécessaire à l'éducation des enfants et des jeunes.

Dans ce type de régulation, le chef d'établissement agissait à la fois comme un représentant de l'État sur lequel il fondait son autorité et comme un représentant du corps enseignant (*primus inter pares*) sur lequel reposait sa légitimité.

L'action du chef d'établissement reposait donc sur une double logique :
– une logique étatique de type bureaucratique et administratif, où l'école est perçue comme « un service de l'État », assujettie à un réseau complexe de normes qui renforcent l'intervention directe de l'administration centrale

(à travers son corps de fonctionnaires et d'inspecteurs) ou son intervention indirecte, relayée par le chef d'établissement, dont la fonction essentielle est de veiller au respect des normes et des règlements ;

- une logique corporatiste de type professionnel et pédagogique, où l'école est perçue comme une « organisation professionnelle » dont la gestion de type collégial jouit d'une relative autonomie pédagogique et financière, et dans laquelle le chef d'établissement exerce ses fonctions plutôt comme un *leader* pédagogique que comme un administrateur-délégué du pouvoir central.

La première logique renvoie au profil de l'« administrateur » et la deuxième au profil du « *leader* professionnel ». Mais si ces deux figures ont constitué, au cours du XX^e siècle, deux grandes références pour l'activité des chefs d'établissement, on assiste depuis (surtout à partir des années quatre-vingt du siècle dernier) à l'émergence de nouvelles représentations et de principes de justification pour l'exercice de cette fonction, que ce soit dans les diplômes légaux ou dans la pratique propre des acteurs. Cet élargissement des référentiels n'est pas seulement dû aux développements théoriques dans le domaine de l'organisation et de l'administration de l'éducation, mais il est aussi lié aux évolutions politiques qui relèvent de l'émergence d'une régulation du marché et de la pression en vue d'une meilleure articulation entre l'école et la société.

Aussi est-il possible d'identifier aujourd'hui quatre conceptions différentes du chef d'établissement (Barroso, 2007) :

- une *conception bureaucratique, étatique et administrative*, où le chef d'établissement est considéré avant tout comme un représentant de l'État à l'école, exécutant et surveillant le respect des normes émanant du pouvoir central et faisant le lien / exerçant un contrôle entre le ministère, son administration centrale ou régionale d'une part, l'ensemble des enseignants et des élèves qui fréquentent l'école d'autre part ;

- une *conception corporatiste, professionnelle et pédagogique*, où le chef d'établissement est considéré comme un *primus inter pares*, un intermédiaire entre l'école (en particulier entre les enseignants) et les services centraux ou régionaux du ministère, en assurant la défense des intérêts pédagogiques et professionnels des professeurs face aux contraintes bureaucratiques et financières imposées par l'administration ;

- une *conception managériale*, où le chef d'établissement est considéré comme le gestionnaire d'une entreprise, qui se soucie surtout de l'administration des ressources, de la formation et des compétences techniques spécifiques, et dont l'objectif majeur est d'assurer l'efficacité et l'efficacé ;

- une *conception politico-sociale*, où le chef d'établissement est considéré comme un négociateur, un médiateur entre logiques et intérêts différents (parents, enseignants, élèves, groupes sociaux, intérêts économiques, etc.), en vue de parvenir à un accord ou à un engagement local par rapport à la nature et à l'organisation du « bien commun » éducatif que l'école doit garantir à ses élèves.

Quoique ces conceptions aient bien été des référents-types pour l'exercice des fonctions du chef d'établissement au niveau de la production de divers textes législatifs, elles n'ont jamais été isolées dans la pratique professionnelle des responsables de l'administration des écoles. Cela est d'autant plus remarquable que la complexité croissante de l'organisation scolaire et la marge d'autonomie stratégique inhérente aux différents acteurs sociaux se sont chargées de créer un écart de plus en plus profond entre ce qui est prescrit et ce qui est pratiqué, c'est-à-dire entre la conception légale dominante et les diverses conceptions mises effectivement en œuvre.

LES TENSIONS ACTUELLES

Le métier du chef d'établissement s'exerce aujourd'hui dans le cadre d'un processus d'émergence de nouveaux modes de régulation qui coexistent encore avec les « modèles » précédents. Ces nouveaux modes de régulation se caractérisent surtout par le fait qu'ils ne se fondent pas, comme le modèle bureaucratique, sur la légitimité rationnelle et sur la légitimité conférée par la loi, considérées simultanément comme des formes de coordination et de source de valeurs. Comme l'affirme Maroy (2006), « la rationalité reste valorisée, mais elle est de plus en plus réduite à la rationalité instrumentale. (...) La valorisation de l'efficacité instrumentale prime sur le respect de l'engagement civique et solidaire, sur les finalités éducatives, bref sur les rationalités en valeur qui, dans le modèle bureaucratique-professionnel, fondaient tant la standardisation des normes que l'autonomie professionnelle de l'enseignant (...). » (p. 54)

Le contrôle *a priori* par les règles est remplacé par un contrôle *a posteriori* reposant sur les résultats. On assiste également au développement de la « régulation par les instruments » (bonnes pratiques, contrats, évaluation, etc.).

La coexistence de ces modes de régulation, bureaucratiques et post-bureaucratiques, ne fait qu'aggraver la complexité de la gestion des établissements scolaires, en produisant des effets contradictoires et des tensions dans le métier du chef d'établissement d'où ressortent notamment l'« injonction paradoxale » et la « diversité de référentiels ».

Dans le premier cas, le concept d'injonction paradoxale (ou double contrainte), développé par l'École de Palo Alto, se réfère aux situations dans lesquelles les acteurs sont soumis à des ordres contradictoires (pour obéir à l'injonction, on doit désobéir) ce qui peut provoquer des dysfonctionnements pathologiques de type schizophrénique, comme le signale Marechal-Gardez (2004), en reprenant les réflexions de Watzlawick sur les modèles de communication : « La double contrainte met le chef d'établissement dans une position schizoïde induite par les injonctions paradoxales. Le choix n'est pas possible : ce n'est pas A ou non A, mais A et non A (rappelons que la possibilité du choix distingue l'injonction contradictoire de l'injonction paradoxale, où le choix n'est pas possible). On se trouve ici confronté à une véritable pathologie qui tend à

produire un effet paralysant exactement contraire à l'objectif initial. Bien plus, le risque de la double contrainte est de voir se pérenniser le caractère schizophrénique du fonctionnement bureaucratique » (p. 2).

Il y a de multiples exemples de situations de ce type auxquelles sont confrontés les chefs d'établissements au Portugal (curriculum flexible *vs* examens nationaux, centralisation administrative *vs* contrats d'autonomie, promotion du projet mais sacralisation du décret, etc.). Par ailleurs, les chefs d'établissement sont également confrontés dans leur action à des temporalités plurielles qu'ils doivent gérer simultanément, comme le rappelle Anne Barrère (2006) : le temps long du projet et le temps court des microdécisions ; l'année scolaire, les périodes, les jours et les heures, la temporalité de l'urgence et la temporalité de la routine ; le temps de l'innovation et le temps d'exécution ; le temps individuel et le temps collectif (des réunions), etc. Et ils doivent encore faire face à l'agencement d'une pluralité de tâches conflictuelles telles que les tâches administratives, relationnelles, décisionnelles, concernant les enseignants, les élèves et le personnel non-enseignant, l'interaction avec l'administration centrale, avec les collectivités locales, avec les familles, avec les associations et les entreprises.

Dans le second cas, c'est au niveau de la superposition de la régulation bureaucratique avec la régulation post-bureaucratique que cette double injonction est plus visible. Au Portugal, on en trouve un bon exemple dans les politiques d'autonomie accordées aux établissements scolaires, lesquelles, comme je l'ai déjà mentionné dans plusieurs textes (Barroso, 2007, Barroso & Menitra, 2009), ont été introduites de manière centralisée, selon une logique « *top down* » (je t'ordonne d'être autonome) en coexistence avec des formes de l'administration bureaucratique totalement opposées aux référentiels sur lesquels repose l'autonomie scolaire, comme le signale Marechal-Gardez : « De fait, l'institution valorise l'autonomie mais évalue la conformité. Le message est ainsi double : "prenez des initiatives mais qu'elles répondent aux directives", ou bien "vous pouvez faire ce que vous voulez mais vous faites ce que je vous dis de faire" » (p. 2).

Les changements récents dans les politiques publiques sur le management des établissements scolaires surgissent dans un contexte plus large de transformation des modes de régulation des écoles publiques, comme le montrent les exemples suivants : la réduction (et l'extinction progressive) du rôle de l'État en matière d'éducation, avec l'augmentation conséquente de la privatisation du service éducatif ; la priorité accordée aux réformes de gestion (s'inspirant du *management* entrepreneurial) et la subordination des préoccupations pédagogiques aux critères d'efficacité et de qualité, définis selon une logique de marché ; la réduction des pouvoirs des enseignants et de leurs syndicats par l'ouverture « à la société civile » matérialisée par l'influence croissante des parents et des entreprises dans le cadre de l'offre éducative et de sa gestion.

Sans remettre en cause la nécessité d'introduire des changements dans la manière dont sont gouvernées et gérées nos écoles, il est important de prêter attention au fait que la défense de ladite « modernisation de la gestion » est souvent utilisée comme un prétexte pour réduire le fonctionnement démocratique des institutions éducatives. Au point de vue conceptuel, on pourrait dire que ces deux préoccupations (modernisation et démocratie) ne sont pas antagonistes. C'est-à-dire que rien n'imposerait (bien au contraire) que le désir de plus d'efficacité et de qualité du service public fourni par l'école soit incompatible avec le fonctionnement démocratique et l'équité de son action. Néanmoins, l'analyse des politiques et la recherche empirique ont montré (dans plusieurs pays et dans des contextes différents) que les mesures de « modernisation de l'administration publique » sont le plus souvent une simple recomposition du pouvoir et des contrôles perdus par l'administration, sans que rien ne change au niveau des relations de dépendance entre administrateurs et administrés, ce qui se fait maintes fois au détriment du fonctionnement des institutions démocratiques et de la logique de service public.

Aussi le problème actuel de la gestion scolaire est-il de savoir comment on peut disposer de bonnes formes de coordination de l'action publique sans pour autant compromettre le bon fonctionnement démocratique des organisations. Il ne suffit pas de prendre seulement en compte les effets éventuels que ladite « gestion professionnelle » peut produire en termes de « productivité » et d'« efficacité » de la gestion des ressources, mais il faut aussi considérer les effets qu'elle a produits dans le domaine de la justice et de l'équité du service éducatif, de la promotion de la citoyenneté, de la cohésion sociale et de la démocratie à l'école.

Un bon point de départ d'une reconceptualisation de la gestion des établissements scolaires pourrait être la valorisation de la dimension politique et communautaire de l'école publique, en la libérant de la bureaucratie de l'État ou de la concurrence du marché, dans laquelle le chef d'établissement assumerait le rôle d'un médiateur local des intérêts et des valeurs dans la construction de la citoyenneté démocratique.

S'agissant du métier de chef d'établissement, cela signifie qu'il doit être capable d'une part d'assurer une « régulation de proximité » sur l'école (Dutercq et Lang, 2002), en garantissant la réalisation des fins du service public d'éducation, d'autre part, d'exercer le *leadership* à tous les niveaux, afin de renforcer le *leadership* individuel des divers membres de la communauté éducative et de leur donner un sens collectif par une mission clairement définie. Ceci n'est possible qu'en renforçant la dimension politico-sociale du travail du chef de l'établissement (en vue d'assurer l'engagement nécessaire à la construction d'un bien commun local) et la pratique du *leadership* transformationnel, distributif et pédagogique mobilisant l'organisation scolaire pour l'amélioration des processus et des résultats de l'apprentissage des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

BARRÈRE A. (2006) : *Sociologie des Chefs d'Établissement. Les managers de la République*, Paris, PUF.

BARROSO J. (2000) : « Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif ». *Revue française de pédagogie*, n° 130, 57-71.

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., *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR, 151-171.

BARROSO J. (2006) : « La régulation de l'éducation comme processus composite : le cas du Portugal », in Maroy C., *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, PUF, 281-314.

BARROSO J. (2007) : « L'autonomie et la gestion de l'école publique : entre le marché, le managerialisme et la démocratie », in Derouet J.-L. et Normand R., dir., *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, Lyon, Institut national de la recherche pédagogique, 85-100.

BARROSO J. & MENITRA C. (2009) : *Knowledge and public action. School autonomy and management (1986-2009)*. Knowandpol project. Consultable en ligne sur : <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o21.portugaleducation.pdf> (consulté le 27 mai 2012).

BARROSO J. & CARVALHO L. M. (2009) : « La gestion de centros de enseñanza obligatoria em Portugal », in Sallán J. G. (Coor.), *La gestion de centros de enseñanza obligatoria en IberoAmerica*, Barcelona, RedAge (Red de Apoyo a la Gestión Educativa), Serie Informes, 126-137. Consultable en ligne sur : <http://www.redage.org/files/adjuntos/Readage.pdf> (consulté le 27 mai 2012).

DUTERCQ Y. & LANG V. (2002) : « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et Sociétés*, n° 8, 2001/2, 49-64.

MARECHAL-GARDEZ D. (2004) : *Un nouveau rôle du chef d'établissement : animer une équipe. Les enjeux du paradoxe autonomie/dépendance*. Contribution à la 7^e Biennale de l'éducation et de la formation, organisée par l'INRP et l'APREIF. Consultable en ligne sur : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/423.pdf> (consulté le 27 mai 2012).

MAROY C. (2006) : *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, PUF.