Les modes de régulation de l'École

Une comparaison européenne

Modes of regulation in schools. A European comparison

Modos de regulación de la escuela. Comparación europea

Christian Maroy

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/754>

DOI : 10.4000/ries.754

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2007

Pagination : 87-98

ISBN : 978-2-8542-0574-9

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Christian Maroy, « Les modes de régulation de l'École », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 46 | décembre 2007, mis en ligne le 30 juin 2011, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/754> ; DOI : 10.4000/ries.754

Les modes de régulation de l'École

*Une comparaison européenne**

Christian Maroy

Les modes de régulation institutionnels du système éducatif renvoient, dans un sens étroit, à l'ensemble des mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle, d'équilibrage du système. Mais les régulations du système ne dérivent pas seulement de la régulation de contrôle des autorités politiques. Elles prennent également source dans des règles du jeu « autonomes », définies par « le bas », par les acteurs qui construisent la réalité de ce système. Ces régulations se concrétisent dans divers arrangements institutionnels promus par les pouvoirs publics – règles bureaucratiques relatives au fonctionnement de l'école, à son financement ou aux inscriptions des élèves, dispositifs de quasi-marché, d'évaluation des résultats, de formation, information et de diffusion des « bonnes pratiques » – mais aussi dans « des règles du jeu » forgées et négociées par des acteurs locaux, au fil des pratiques et usages concrets.

MODES DE RÉGULATION

Les évolutions des modes de régulation institutionnels des systèmes éducatifs, tels qu'ils dérivent des politiques éducatives des cinq pays/régions analysées depuis une petite vingtaine d'années, présentent des convergences partielles autour de cinq tendances, diversement actualisées :

- une autonomie accrue des établissements ;
- la recherche d'un point d'équilibre entre centralisation/décentralisation ;
- la montée de l'évaluation externe des établissements et du système scolaire ;
- la promotion du « libre choix » de l'école par les parents ;
- une volonté de diversifier l'offre scolaire.

Tout se passe comme si les politiques éducatives étaient orientées, à des degrés et avec des dosages variables, d'une part par le renforcement ou l'introduction de mécanismes de quasi-marché, d'autre part par un renforcement et/ou

---

* Cet article propose une synthèse des principales conclusions d'un projet de recherche, Regulateducnetwork, qui a été financé par la Commission européenne, dans le cadre du 5^e programme cadre de recherche-développement, action clé « *Improving Socio-economic Knowledge Base* ». La visée du projet était 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 région parisienne), comment ils évoluent sous l'influence de politiques éducatives nationales mais aussi en relation avec des évolutions sociales locales ou globales.

une transformation des moyens d'action de l'État central autour de la logique de « l'État évaluateur » (qui le pousse à définir de façon plus nette les objectifs clés du système tout en renforçant une autonomie des établissements, ou à des autorités locales, mais « encadrée » par divers nouveaux dispositifs d'évaluation et de contrôle à distance). Certes, les dosages entre ces deux modèles sont fort variables, certes les contextes sociétaux et scolaires dans lesquels ils s'implantent sont différents et les logiques d'hybridation de ces modèles avec d'autres contraintes institutionnelles, symboliques ou matérielles visibles. Il n'empêche qu'on peut lire l'influence de ces modèles « de gouvernance » par delà les particularités nationales¹.

Cette convergence relative peut d'ailleurs être rapportée à plusieurs évolutions majeures, qui soumettent les différents gouvernements à des pressions ou des demandes dans des sens au moins partiellement convergents.

Le développement de la globalisation économique et du « postfordisme »² accentue la demande des milieux économiques pour une plus grande efficacité et efficience des systèmes publics d'éducation, mais aussi une plus grande attention aux besoins en compétences de l'économie.

La crise de légitimité et de rationalité de l'État providence, et la montée de référentiels politiques néolibéraux, ont conduit à remettre en question les modes « bureaucratiques » de gestion de l'action publique et à importer des préoccupations gestionnaires auparavant caractéristiques du secteur privé (préoccupation d'efficacité, d'efficience, d'imputabilité des dépenses – *accountability*).

Une demande sociale croissante de plusieurs groupes sociaux se fait également jour en faveur de plus de « qualité », de choix, d'individualisation des parcours éducatifs de leurs enfants. Outre l'influence de l'individualisation croissante des liens sociaux, cette demande prend source dans l'inquiétude des classes moyennes face à la fragilisation de leurs positions sociales et professionnelles, acquises auparavant par l'extension de la scolarisation.

Enfin, on peut se demander si une partie des convergences ne tient pas aussi au phénomène de mondialisation des politiques, au moins sous la forme de diffusion de modèles de référence par divers organes et individus, alimentant la construction de nouveaux « référentiels » ou de modèles qui servent tantôt d'inspiration, tantôt de légitimation dans la construction des politiques nationales, notamment dans le cadre d'organismes transnationaux (OCDE, Union européenne, etc.).

Ces évolutions partiellement communes ne doivent pas cependant faire oublier les profondes différences qui séparent les contextes nationaux d'étude, et si les politiques menées portent bien la trace des modèles de régulation évoqués, les politiques sont simultanément marquées par des logiques d'hybridation et des

1. Pour un développement, voir Maroy 2006 et 2006b.

2. Ndlr : par rapport au fordisme (production en masse basée sur la standardisation, l'économie d'échelle et l'extrême parcellisation des tâches), les modalités d'organisation du travail dites « postfordistes » se caractérisent par le dépassement de la séparation rigide entre décision et exécution, par la flexibilité (travail en équipe, autonomie, polyvalence), et par le système de production « juste à temps » dans lequel la production, en quantité et en variété, est déterminée par les contraintes de la demande.

processus de recontextualisation qui les différencient. Par ailleurs, les politiques sont souvent orientées par des logiques additives, qui conduisent à superposer de nouveaux dispositifs ou fonctionnements, sans toujours transformer et restructurer les arrangements institutionnels existants, dont on a montré qu'ils partageaient nombre de traits d'un modèle bureaucratique professionnel. Les politiques se différencient donc pour plusieurs raisons concomitantes : différences de contextes de départ, hybridation avec les réalités existantes, caractère « mosaïque » des politiques menées.

Notre étude empirique s'est alors centrée sur six espaces scolaires locaux – situés tous dans des contextes urbains ou métropolitains. Nous avons abordé les transformations en cours et les effets locaux des nouveaux modes de régulation institutionnels par deux entrées complémentaires.

L'étude des interdépendances entre les établissements situés dans ces espaces – en particulier celles qui dérivent de leur « compétition » pour des « ressources » diverses (comme par exemple les élèves) – et l'influence qu'elles pouvaient avoir sur leurs logiques d'action. Cette étude a été surtout utile pour saisir les incidences d'un choix plus grand des écoles par les parents. La visée est donc ici de cerner l'incidence d'un surcroît de « marché » dans la régulation du système éducatif, en l'appréhendant comme un marché « réel », tel qu'il est dans un contexte local et non pas tel qu'il est supposé être théoriquement.

L'étude des « régulations intermédiaires » exercées par les autorités locales ou régionales (ou divers réseaux d'acteurs, comme les autorités de l'enseignement privé) sur les établissements des espaces susmentionnés. Il s'est agi d'en étudier le développement, les formes institutionnelles ou organisationnelles, mais aussi les agents. Le travail empirique visait ici à documenter l'autre tendance des modes de régulation institutionnels : la montée de nouveaux arrangements institutionnels « post-bureaucratiques », comme l'émergence de modes de contrôle *ex post* par l'évaluation, ou *ex ante* par une action socialisatrice sur les représentations, pratiques ou identités des professionnels de base (enseignants et direction).

Des interdépendances compétitives

Les interdépendances compétitives entre les établissements, dans tous les espaces observés, portent principalement sur les élèves (leur nombre et/ou leurs caractéristiques sociales ou scolaires). En effet, le recrutement des élèves par une école affecte souvent d'autres réalités organisationnelles cruciales pour les établissements : le financement, le nombre ou la qualité des professeurs. De plus, les caractéristiques des élèves (académiques et/ou sociales) colorent les conditions d'enseignement et le prestige des professeurs aussi bien que l'image et la réputation de l'école.³

---

3. Pour un développement, voir Delvaux et van Zanten, 2006 ; Maroy et van Zanten, à paraître ; Maroy 2006, pour le Portugal, Barroso, 2006.

Cette « compétition » pour les élèves survient dans tous les contextes institutionnels – logiquement dans le « quasi-marché » mis en place officiellement en Angleterre et pratiquement développé en Belgique et en Hongrie – mais aussi dans les contextes où l'allocation des élèves est supposée beaucoup plus administrée, comme en France et au Portugal. Cette « compétition » présente néanmoins des intensités variables. Les sources de cette intensité différentielle sont notamment les suivantes :

- un déclin démographique et un excédent de places disponibles dans les écoles de la zone étudiée ;
- une présence restreinte d'élèves de classes moyennes dans la zone, due aux caractéristiques sociales de sa démographie ;
- des familles orientées davantage vers des enjeux de qualité que des préoccupations de proximité ou de facilité pratique, s'agissant de choix et de décisions en matière scolaire ; cette orientation plus « stratégique » des familles, qui deviennent davantage des « consommateurs » avertis de biens scolaires, est favorisée dans les contextes de « quasi marché » où les politiques scolaires antérieures encouragent les familles en ce sens ;
- le type de système de régulation institutionnelle encourageant ou non le choix dans des proportions importantes : quasi-marché *vs* allocation administrée des élèves aux écoles ;
- les difficultés des autorités locales et/ou régionales à réduire ou éviter les phénomènes d'interdépendances compétitives entre écoles, lorsqu'elles souhaitent le faire ;
- les règles institutionnelles reliant l'enjeu « élèves » à d'autres enjeux organisationnels pour les écoles (ainsi au Portugal, l'enjeu est moins important car le nombre d'élèves conditionne moins qu'ailleurs le financement ou le nombre d'enseignants de l'école) ;
- les logiques d'action des établissements, qui renforcent la compétition dès lors qu'elles sont davantage offensives et orientées vers la préservation ou l'amélioration de leurs positions dans la répartition des élèves de la zone considérée.

La présence d'une ou plusieurs grappes d'interdépendances compétitives entre une partie des établissements ne supprime ou n'empêche pas le développement d'interdépendances basées sur la coopération. Cependant, nous avons pu constater que certaines coopérations, suscitées par les autorités de tutelle, pouvaient simultanément être surdéterminées par les logiques de compétition susmentionnées : ainsi, en tenant compte des concurrences exercées par les réseaux d'enseignement publics, les écoles catholiques de Charleroi s'allient pour faire une promotion commune et se concertent pour les ouvertures d'option ; les écoles publiques de Lille ou de Wyham s'efforcent de limiter, ensemble, la fuite de leurs élèves vers le « privé » ou vers d'autres arrondissements.

Les logiques d'action individuelles des établissements sont directement ou indirectement affectées par ces interdépendances compétitives, même si cette influence externe sera médiatisée par plusieurs données internes à l'établissement. Cela ne signifie pas que les phénomènes de « marché » génèrent le déploiement à grande échelle de logiques ouvertement « compétitives » (au sens économique le plus fort du terme) parmi tous les établissements mais que les logiques d'action des établissements devront prendre en compte, à des degrés variables, les logiques des autres établissements directement « concurrents », les effets des évolutions des « demandes » résultant des choix de parents, mais aussi les actions de « régulation » des autorités locales ou régionales, qui peuvent elles aussi prendre des mesures pour encourager, orienter ou canaliser les phénomènes de choix des parents ou les stratégies des établissements. Bref, parler d'une incidence des interdépendances compétitives signifie que celles-ci agissent soit comme des contraintes, soit comme des ressources pour les établissements qui sont tous, à des degrés divers, tenus de prendre en considération la position qu'ils occupent sur ce marché. Ils sont affectés, à des degrés et dans des sens divers, par l'ensemble des relations objectives et des actions constitutives des interdépendances dans l'espace.

LES LOGIQUES D'ACTION DES ÉTABLISSEMENTS

91

Notre interrogation portera à présent sur les logiques d'action des établissements dans l'espace étudié. Nous les définissons comme les orientations données à la conduite de l'établissement par des décisions, des routines ou des choix pratiques, telles qu'elles sont reconstituées *ex post* par un observateur. Les logiques d'action peuvent être analysées selon plusieurs dimensions partiellement complémentaires : ⁴

- logiques actives et offensives (« entrepreneurs » qui cherchent à élargir leur « clientèle » en lançant de nouvelles options scolaires innovatrices, en promouvant leur image à l'extérieur) *vs* logiques passives (« rentiers » qui préservent une position favorable en perpétuant quasi à l'identique une logique de recrutement, d'offre scolaire ou d'organisation interne qui a fait ses preuves par le passé) ou encore logiques défensives (écoles visant à lutter contre le déclassement en cherchant à modifier leur image externe, par le maintien de certaines options attractives pour les parents de classe moyenne, ou un climat et une gestion disciplinaires plus « stricts »);

- logiques expressives *vs* logiques instrumentales : les domaines d'action dans lesquels ces logiques se déploient concernent ici tant des domaines « internes » (organisation de l'école, mode de formation des classes, gestion de

---

4. Pour un développement, voir Maroy et van Zanten, à paraître ; Maroy 2006.

la discipline, climat d'école) que des domaines « externes » comme le mode de recrutement, de promotion et de développement de nouvelles offres scolaires. Les écoles instrumentales développent les traits suivants : plus grande sélection du public, relations professeurs/élèves orientées par les rôles académiques, programmes difficiles orientés vers l'enseignement supérieur et les « bons élèves », marginalité des programmes en faveur de l'équité scolaire, différenciation importante (des classes, options, etc.) selon les capacités académiques, logique managériale de la direction, « parents » définis comme des ressources. Elles sont plus fréquentes dans les établissements occupant une position moyenne ou élevée. Les écoles expressives par contre sont davantage caractérisées par : une population scolaire plus diversifiée et la présence de programmes scolaires orientés vers les élèves en difficulté ou « aux besoins particuliers » ; des relations professeurs/élèves basées davantage sur les rôles familiaux et une préoccupation « éducative » ; des préoccupations en faveur de l'équité plus centrales dans l'image et la pratique de l'école ; des programmes pour les élèves aux « besoins particuliers » ou en difficulté ; un usage restreint de la différenciation sur base des capacités académiques ; une logique professionnelle de la direction ; des parents définis comme partie prenante d'une communauté locale. Elles sont plus fréquentes dans les positions « peu attractives » ;

– logiques de spécialisation vs logiques de diversification : certaines écoles tendent à se spécialiser dans des « niches » caractérisées par des programmes spécifiques orientés vers des publics différenciés ; d'autres veillent à maintenir la plus grande diversité d'options et de publics au sein de l'établissement.

Ces différences idéal-typiques ne se retrouvent évidemment pas de façon pure dans tous les cas étudiés, et nombre d'écoles présentent davantage des profils « hybrides ».

Pour comprendre ces logiques, il faut prendre en compte la position des établissements dans le marché local (plus ou moins attractive ; plus ou moins valorisée du point de vue des caractéristiques « académiques » ou « sociales » qui, dans le sens commun local, hiérarchisent les établissements). Cependant, une position n'engendre pas mécaniquement un type de logique d'action. En effet, les influences externes sont médiatisées par divers facteurs internes. Le rôle du directeur, en particulier, est déterminant car il doit chercher à rendre mutuellement compatibles les demandes ou pressions externes (liées aux logiques d'autres écoles, à des pressions du « marché » ou de la demande, aux demandes ou injonctions des autorités locales) avec des demandes ou dynamiques internes à l'école (demandes d'enseignants, de parents, élèves...). Ce processus d'équilibrage est largement influencé par son éthos et fait l'objet de consensus variable parmi les différents acteurs de l'école. En outre, le régime de régulation institutionnelle propre à chaque pays peut influencer les logiques d'action : ainsi, la logique d'entrepreneur est plus fréquente parmi les cas anglais analysés, alors que la logique de « diversification » apparaît davantage

parmi les cas français et hongrois. Il y a aussi des effets produits par l'histoire spécifique de chaque établissement, et notamment le poids de son identité narrative (spécificités des écoles catholiques accentuant la dimension expressive), le degré de cohésion propre à l'école favorisant son degré de mobilisation ou encore l'importance déjà évoquée du chef d'établissement.

On peut bien entendu comprendre et admettre que les logiques d'action de chaque établissement soient établies à son niveau pour préserver un intérêt spécifique, équilibrer des situations internes particulières ou améliorer sa position dans la hiérarchie locale des établissements. Cependant si les logiques d'action sont parfois pertinentes et ajustées aux problèmes et contraintes que les établissements rencontrent, il n'en demeure pas moins que certaines logiques d'action contribuent à produire des effets collectifs non souhaitables, une fois adopté le point de vue du « bien commun » (et notamment un point de vue opposé à la ségrégation inter-établissements).

Du point de vue de leurs effets en termes d'inégalités, les logiques d'action observées contribuent à stabiliser la hiérarchie existante entre les établissements et pousse plutôt à une segmentation des publics selon l'établissement. Au-delà, c'est l'inégalité sociale face à l'école qui est renforcée. Plusieurs éléments des logiques d'action sont à cet égard particulièrement importants à relever.

Les logiques de spécialisation d'établissements sont fréquentes en particulier dans les positions hautes ou basses de la hiérarchie (constitution de niches, plutôt orientées soit vers les publics en difficulté soit vers les « bons » élèves, par des offres d'enseignement traditionnelles ou plus modernistes). *Ipso facto*, elles renforcent la segmentation des publics et se confortent l'une l'autre. Les logiques de diversification peuvent aller en sens opposé en favorisant des établissements dont les populations scolaires sont hétérogènes, mais tout dépendra alors de l'organisation interne de cette diversité au sein de l'établissement, favorisant ou non des classes de niveau et une ségrégation interne.

Les préoccupations de lutte contre les inégalités sont dès lors développées de façon très variable selon les établissements et leurs logiques.

Ainsi, elles sont faiblement développées dans les écoles en position haute ou moyenne, développant des logiques « instrumentales ».

Elles sont plus présentes dans les logiques d'action « expressives ». Cependant, dans les établissements qui tendent à se spécialiser dans les « publics aux besoins particuliers », la préoccupation de « réussite » et de « lutte contre l'échec », aussi louable soit-elle, peut parfois engendrer des effets inverses aux intentions égalitaires recherchées. On y a observé souvent la prédominance de logiques strictement « éducatives » voire « thérapeutiques » au détriment des apprentissages scolaires, en raison notamment d'un phénomène d'adaptation des attentes des professionnels par rapport aux « capacités » supposées de leur public. Par ailleurs, dans certains établissements, la préoccupation prédominante est le « maintien de la paix » sans plus d'autre visée/ou de possibilité d'ambition plus forte.

Les établissements visant davantage une « diversification » des élèves et des offres scolaires développent fréquemment des préoccupations d'équité mais qui peuvent faire l'objet de débats et tensions internes importants. Dans certains cas hongrois et français, cela se résout par une « bi-polarisation » interne et la conduite simultanée, au sein du même établissement, de logiques « instrumentale » et « expressive ».

Dans les établissements attractifs pour les classes moyennes, les politiques internes tendent à se construire en préservant l'appui de ces parents qui souvent disposent de plus d'influence que les autres. Dès lors, l'équilibre entre préoccupation « d'équité » et préoccupation de « qualité » tendent souvent à se faire en tenant compte surtout de ces dernières. Par ailleurs, les ressources culturelles et économiques dont disposent ces écoles (*via* des partenariats externes et/ou la concentration d'élèves issus de familles culturellement et/ou économiquement favorisées) tendent à être plus importantes.

En définitive, les logiques d'action constatées, et au-delà les dynamiques de marché qui les encouragent, tendent à renforcer l'inégalité sociale à l'école en préservant ou renforçant la ségrégation scolaire ; en renforçant des différences d'expériences ou d'opportunités d'apprentissage offertes aux étudiants ; en offrant des ressources inégales aux étudiants (du point de vue des activités d'enseignement ou d'éducation, ou du point de vue du soutien).

Régulations intermédiaires

L'évolution des modes de régulation des systèmes d'enseignement s'accompagne dans la majorité des pays étudiés d'un renforcement, à des degrés variables, des entités et agents de régulation intermédiaire. Seule l'Angleterre fait exception. Cependant, au-delà de rhétoriques communes les justifiant (promotion de la qualité, adaptation aux besoins locaux), ces développements s'opèrent de façon très contingente, et on peut constater un ancrage fort des formes de régulation intermédiaire dans les contextes politiques, idéologiques, démographiques des États-nation, et une « dépendance de sentier » de ses formes par rapport aux institutions héritées du passé. Ainsi, les entités déconcentrées apparaissent surtout dans les systèmes au départ les plus centralisés (France, Portugal), alors qu'en Communauté française de Belgique, les nouvelles régulations s'appuient sur des acteurs fort anciens dans le système (les réseaux d'enseignement). Les deux pays où les ruptures relatives sont les plus nettes sont l'Angleterre (avec un degré accentué de privatisation dans l'espace observé) et la Hongrie où la perte de pouvoir de l'État central est particulièrement forte et marquée par le changement radical de régime politique.⁵

5. Pour un développement, voir Maroy C. et Demailly L. 2004 et Maroy, 2006.

Simultanément, les évolutions présentent des analogies. Dans l'ensemble des espaces observés, on constate l'accroissement du nombre d'entités régulatrices et la diversification de leurs statuts. La régulation au niveau intermédiaire est ainsi, à des degrés divers, une multi-régulation qui favorise une fragmentation de l'environnement institutionnel des écoles. En effet, le développement de formes organisationnelles ou d'entités qui permettent de « réguler les régulateurs » ou de « coordonner les coordinations » est en fait relativement embryonnaire. C'est-à-dire que du point de vue des établissements, les régulations sont toujours ressenties comme cloisonnées et peu cohérentes. Cette fragmentation est encore plus accentuée si on prend conjointement en compte les régulations qui s'exercent directement par l'État central sur les établissements, dont les programmes ou les politiques sont, eux aussi, sujets au morcellement. Cette situation s'accompagne de tensions ressenties non seulement au niveau local mais aussi par les agents intermédiaires eux-mêmes.

On constate en outre un développement relatif des cadres intermédiaires, en particulier des cadres de proximité, dans pratiquement tout l'ensemble des espaces observés. Ces cadres de proximité, issus du champ de l'enseignement, sont confrontés à des problèmes relativement proches : relais ou interface entre des directives et des réformes à promouvoir venant d'échelons intermédiaires ou de l'État central et les acteurs de base, leur travail oscille entre une logique d'enrôlement et une logique de contrôle. Le rapport aux règles dans les relations aux acteurs balance sans cesse entre rapport d'intéressement et rapport d'évaluation. Bref, ils doivent sans cesse composer et transiger, tout en étant parfois amenés à juger, contrôler et évaluer, au nom de règles ou de rationalités émanant des commanditaires de leurs actions (situés au niveau central ou intermédiaire). Pourtant, ils sont professionnellement et éthiquement proches des acteurs des établissements.

Leur action professionnelle est toutefois de plus en plus structurée par des outils, d'évaluation notamment, qui deviennent de plus en plus centraux dans l'accomplissement du travail de régulation. Dans les espaces où les modes d'organisation et de fonctionnement post-bureaucratiques deviennent prégnants (Wyham et Lille en particulier), l'outillage et la rationalisation de leur travail deviennent des instruments décisifs dans la régulation. Parallèlement à la règle, c'est bien au travers de « tableaux de bord », d'« indicateurs », d'« audits » et d'autres formes d'évaluation plus ou moins pré cadrées qu'ils mettent en œuvre la régulation de l'action des établissements et de leurs agents. Ce sont aussi les personnes et toutes leurs propriétés qui sont décisives dans le travail d'influence et de persuasion constituant le travail de régulation. La relation aux acteurs des établissements n'est pas seulement médiatisée par des outils mais aussi par le caractère « personnalisé » que les cadres de proximité parviennent ou non à donner à l'échange. La notion de « service personnalisé » ou « dédié » à telle ou telle demande d'établissement particulier est évoquée dans tous les espaces

observés. Cette constatation doit être rapprochée du fait que, dans tous ces espaces, on observe que la majorité des agents de régulation proviennent du milieu de l'enseignement, avec une expérience d'enseignant et parfois de directeur d'établissement.

À des degrés certes très variables selon les cas observés (à Wyeham, surtout), ces évolutions révèlent peut-être une forme de perte de confiance des autorités scolaires dans la capacité autorégulatrice des milieux professionnels (notamment enseignants), dans leur conscience éthique et dans leur capacité technique à développer et à améliorer leurs pratiques et performances de façon autonome. Le pilotage par les résultats, la promotion d'une « culture de la réflexivité et de l'évaluation », la promotion de la transparence et de la publicité des pratiques, le développement de soutien et de conseil rapproché, seraient alors les indices d'un maillage accru et plus fin de la régulation de contrôle, et dans certains cas d'un déclin des régulations conjointes.

Cette intensification de la régulation de contrôle ne signifie pourtant pas que le développement de la régulation soit sans tensions et contradictions et réalise la promesse d'ajustement et de pilotage fin que le terme de régulation pourrait connoter. Nous pouvons à cet égard souligner deux types de problèmes et de tensions suscitées auprès des directions et des enseignants au sein des établissements.

Pour le chef d'établissement, la multi-régulation et sa rationalisation « post-bureaucratique » peuvent signifier une fragmentation accrue de son environnement institutionnel, et un alourdissement de sa charge administrative. Cela peut susciter une forme d'opportunisme face aux demandes différenciées voire contradictoires qui lui sont faites, bref un risque de perte de « sens » quant aux orientations politiques qui justifient le développement de la régulation.

Pour les enseignants, elle peut signifier le risque d'un sentiment de perte d'autonomie collective de la profession face à son travail et à ses conditions de travail. Dès lors, les tentatives des cadres de proximité de faire évoluer leurs pratiques risquent d'en être d'autant plus difficiles.

Les transformations des modes de régulation des systèmes d'enseignement dérivent d'évolutions qui se font jour à plusieurs niveaux d'action. Tout d'abord, des modèles transnationaux produisent des convergences relatives entre les politiques éducatives menées au plan national. Ces convergences se traduisent notamment dans le développement de mécanismes de régulation post-bureaucratiques, basés tantôt sur la promotion du choix des parents et de la compétition comme vecteurs d'amélioration de la qualité des systèmes d'enseignement, tantôt sur le développement de l'évaluation. Cependant, des spécificités sociétales coexistent dans la mesure où divers processus de dépendance

de sentier conditionnent les dosages des « modèles » dans les politiques nationales et que des phénomènes de bricolage institutionnel, « hybrident » et adaptent les modèles aux conditions politiques et institutionnelles locales.

Par ailleurs, la montée des phénomènes de marché et de compétition ne procèdent pas seulement de logiques « haut-bas ». Les interdépendances compétitives que nous avons pu observer dans tous les espaces scolaires locaux dérivent aussi de jeux locaux, émanant tant des parents que des établissements. Si une régulation de marché basée sur la compétition survient, ce n'est donc pas toujours en raison d'une volonté politique centrale. Bien plus souvent, cela procède des logiques parentales qui peuvent *de facto* choisir un établissement et créer ainsi des interdépendances locales entre établissements dont les acteurs des écoles devront tenir compte. Les convergences des modes de régulation des systèmes d'enseignement relèvent donc aussi de régulations autonomes et des acteurs locaux.

Le niveau de régulation intermédiaire est devenu par ailleurs un niveau de régulation important où jouent de nouveaux acteurs scolaires qui ne sont plus ni les décideurs centraux, ni les acteurs des établissements. Ces acteurs se développent à la faveur de politiques de décentralisation mais on ne peut pas être assuré que cela conduit à un pilotage plus adéquat, ni à des formes d'ajustement plus souhaitables des politiques éducatives, notamment pour ce qui concerne la régulation du marché et le contrôle de ses effets de ségrégation. En effet, l'analyse comparée révèle à ce niveau l'accroissement de la multiplicité des acteurs impliqués et, parfois, une tendance à la fragmentation des interventions. Cette « multi-régulation » n'est pas sans effet sur la naissance d'interdépendances compétitives, pas toujours voulues comme telles par les politiques centrales (en France par exemple). Ainsi, on observe la présence d'autorités intermédiaires ou locales dont les interventions ne sont ni harmonisées, ni coordonnées, soit entre les diverses autorités publiques chargées d'écoles publiques différentes (écoles d'État, du département, de la commune par exemple), soit entre ces dernières et les écoles privées. Les familles, notamment de classes moyennes, tendent à tirer parti de ces disparités pour scolariser leurs enfants dans les meilleures (ou moins mauvaises) conditions. Les différentes autorités de régulation intermédiaire sont dès lors souvent incapables d'éviter ou de diminuer sérieusement la compétition entre écoles dépendant de différents « promoteurs institutionnels », ce qui tend à engendrer un certain nombre de conséquences collectives non souhaitables. La compétition favorise en effet la différenciation des logiques d'établissement selon leur position dans la hiérarchie locale, et l'égalisation des chances entre élèves n'en sort pas renforcée.

En définitive, l'évolution des modes de régulation est marqué par la montée de phénomènes de compétition et de marché dont la source est plurielle et se situe tant au niveau de modèles transnationaux (modèle du quasi-marché), de certaines politiques nationales (en Angleterre, Hongrie ou Belgique notamment)

mais aussi de logiques d'acteurs locaux comme les parents ou les établissements. Cependant, les interdépendances compétitives entre établissements sont aussi favorisées par la multiplicité des promoteurs d'initiatives scolaires au niveau local, et par l'absence de coordination entre les autorités publiques ou privées qui les contrôlent au niveau intermédiaire.

BIBLIOGRAPHIE

Quelques publications issues de la recherche Regulateducnetwork

BARROSO João (org) (2006) : *A Regulação das Políticas públicas de Educação*. Lisboa : Educa/Unidade de I & D de Ciências de Educação.

DELVAUX B. et VAN ZANTEN A. (dir.) (2006) : Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne, *Revue française de pédagogie*, n° 156, juillet-août-septembre 2006.

MAROY C. et DEMAILLY L. (2004) : Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe. Quelles convergences ?, *Recherches Sociologiques*, XXXV, 2, 5-24.

MAROY C. (2006) : Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Cahiers de la recherche en Education et Formation*, 49. [téléchargeable sur www.uclouvain.be/girsef]

MAROY C. (2006b) : *Ecole, régulation et marché. Une analyse de six espaces scolaires en Europe*. Presses universitaires de France, Paris, coll. Education et Société.

MAROY C. et VAN ZANTEN A. (2007), Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe, *Sociologie du Travail* (à paraître).

VAN ZANTEN A. (2006) : Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements d'une enquête européenne. *Revue française de pédagogie*, n° 156, 9-17.

Groupes de recherche impliqués dans Regulateducnetwork

- Université catholique de Louvain (Girsef – Cerisis), Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Fondation nationale des sciences politiques (OSC), Paris, France.
- Université des sciences et technologies de Lille, Lille, France.
- Centre national de la recherche scientifique (IFRESI), Lille, France.
- Eotvos Lorand University, Budapest, Hongrie.
- Universidade de Lisboa, Faculdade de psicologia e de Ciencias de Educacao, Lisbonne, Portugal.
- King's College London (CPPR), London, Royaume-Uni.
- Institute of Education (EPRU), London, Royaume-Uni.