



HAL
open science

Normes, projets, résultats : une enquête sur la régulation des établissements scolaires français du second degré

Denis Meuret, Sophie Morlaix, Agathe Dirani

► To cite this version:

Denis Meuret, Sophie Morlaix, Agathe Dirani. Normes, projets, résultats : une enquête sur la régulation des établissements scolaires français du second degré. *Politiques et Management public*, 2014, 31 (3), pp.301-317. 10.3166/pmp.31.301-317 . halshs-01073639

HAL Id: halshs-01073639

<https://shs.hal.science/halshs-01073639v1>

Submitted on 20 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Article publié dans "Revue Politiques et Management Public, 31/3, Juillet-Septembre 2014

doi :10.3166/pmp.31.301-317

Normes, projets, résultats : une enquête sur la régulation des établissements scolaires français du second degré

Denis Meuret, Sophie Morlaix, Agathe Dirani

Université de Bourgogne, IREDU

Pôle AAFE, Esplanade Erasme, 21000 Dijon.

Auteur correspondant : **denis.meuret@orange.fr**

Résumé

La régulation des établissements scolaires s'est éloignée, en France comme ailleurs, de sa forme bureaucratique et mêle aujourd'hui régulation par les normes, les projets et les résultats. Une enquête auprès des chefs d'établissements secondaires nous permet d'apprécier comment, en France aujourd'hui, se combinent ces trois éléments dans la régulation des établissements. L'article montre que régulation par projets et par les résultats sont peu prégnantes dans les relations entre les établissements et leur instance de tutelle, mais le sont davantage dans la régulation interne aux établissements. Le mode de régulation qui en résulte, plutôt informel comme le montre la grande dispersion des réponses, ne paraît pas susciter de rejet de la part des acteurs mais son adaptation à la régulation des établissements « difficiles » peut être questionnée, ce qui conduit à s'interroger sur ses effets en termes d'équité de l'enseignement.

Mots clés : établissement scolaire, régulation, bureaucratie, éducation prioritaire, équité, pilotage.

Abstract

Norms, Plans, Results: a survey on the regulation of secondary schools.

The regulation of secondary schools in France is today less exclusively bureaucratic than in the past. It is a mix of regulations by norms, school plans and some weak forms of accountability. Through a survey of about 100 school heads, we investigate the nature of this mix, which appears to mobilize to a certain extent plans and accountability inside the schools, but not for the relations between the schools and the administration. This mode of regulation seems to be rather accepted by the actors and therefore has some appearance of stability, but its validity for the regulation of schools in deprived areas may be questioned and therefore also its effects on the equity of schooling.

Keywords : schools, regulation, bureaucracy, deprived areas, fairness, steering.

Introduction

En France, la régulation traditionnelle du système d'enseignement repose, d'une part sur des programmes nationaux et sur des grilles horaires qui définissent ce qui doit être enseigné et le volume d'enseignement, d'autre part sur l'inspection, qui vérifie que les enseignants enseignent ce qui doit l'être (qu'ils « font le programme ») de façon conforme aux instructions. Depuis les années soixante, ce mode de régulation s'est progressivement affaibli pour deux raisons principales : l'espacement des inspections et leur atténuation, d'une part, le développement d'enseignements qui échappent aux programmes nationaux, d'autre part.

Cet affaiblissement a pu être expliqué par des causes différentes (Derouet, 1992 ; Dubet, 2002) mais ce constat ne fait pas débat parmi les chercheurs (Maroy, 2006 ; Mons, 2007).

Les travaux sur la régulation des établissements scolaires (Meuret et Duru-Bellat, 2003 ; Maroy, 2006) s'interrogent le plus souvent sur le degré auquel l'ancienne régulation bureaucratique a fait place à une nouvelle, post-bureaucratique, fondée sur des outils et procédures spécifiques : objectifs, évaluations, contrats, incitations. Ces travaux montrent que le système scolaire français s'éloigne moins que d'autres du modèle bureaucratique et adopte moins que d'autres les outils post-bureaucratiques. Ils fournissent quelques raisons de penser que la singularité française se traduit surtout par un affaiblissement de la régulation.

L'approche que nous proposons ici est un peu différente. À partir du constat que la régulation par les résultats se heurte en France à des réticences profondément ancrées dans la culture politique du pays (Meuret, 2007 ; Joanidès et Jaumier, 2013) il s'agit de se demander si l'on a réussi à proposer pour l'école française un modèle alternatif à ce type de régulation, qui se développe dans la plupart des systèmes

scolaires¹, mais aussi en France dans d'autres secteurs du social (Bérard et Steyer, 2013).

Dans cet article, nous expliquons d'abord notre approche (1), nous décrivons ensuite l'enquête auprès des chefs d'établissements d'où nous tirons nos données (2), et les résultats de cette enquête (3). Enfin, nous discutons ces résultats (4).

1. Construire la question

Nous apprécions les modalités françaises de la régulation des établissements scolaires d'abord par la mise en évidence de la forme moyenne de cette régulation (1.1), puis par l'étude de son homogénéité (1.2) et des jugements portés sur elle par les chefs d'établissement, qui sont à la fois les premiers concernés par l'action régulatrice de la tutelle et les premiers acteurs de la régulation interne aux établissements (1.3).

1.1. Quelle régulation en moyenne ?

Nous tentons de dégager, d'après les représentations des chefs d'établissement, la prégnance respective, dans le fonctionnement actuel des établissements scolaires du second degré, de trois modalités de la régulation : par les normes, par les projets, et par les résultats. Il s'agit de déterminer quel assemblage de ces trois modalités régule aujourd'hui le fonctionnement des établissements scolaires en France. En effet, la régulation des établissements se présente aujourd'hui, dans les différents systèmes scolaires, non pas comme l'une de ces modalités à l'exclusion des deux autres, mais comme une combinaison

¹ Seize pays de l'OCDE sur trente deux utilisent fréquemment les données sur les performances des élèves au niveau des établissements, à la fois pour prendre des décisions, pour publier ces performances et les comparer à celles d'autres établissements (benchmarking) (OCDE, 2010, p 78)

plus ou moins bien articulée des trois. Nous demandons aux chefs d'établissement leur opinion globale sur la prégnance respective de chacune des trois modalités et nous posons aussi une série de questions sur l'existence ou la force, dans l'établissement, de diverses composantes de chacune d'entre elles. Ces questions ont été construites à partir de l'analyse suivante de chaque modalité.

La régulation par les normes

Alors que la régulation dans les pays anglo-saxons reposait sur le contrôle exercé par des institutions locales élues, la régulation par des normes fixées au niveau central fut long-temps la forme exclusive de la régulation en France et dans les pays latins. Elle assure la coordination de l'action des agents par la mise en œuvre des programmes et son contrôle par l'inspection. Elle a les vertus de la bureaucratie (égalité de traitement, cohérence, rigueur). Elle est peu coûteuse et demande peu d'autres compétences aux enseignants que celle de maîtriser leur discipline.

Même dans les pays qui ont le plus largement mis en place une régulation que l'on peut qualifier avec Maroy (2006) de « post-bureaucratique », la régulation par les normes n'a pas disparu. Certains éléments demeurent, la certification des enseignants par exemple ; d'autres se transforment, se renforcent même, par intégration dans la régulation par les résultats. Ainsi, en Angleterre, a-t-on mis en place des programmes nationaux sur la base desquels sont mesurés les résultats : des tests mesurent leur maîtrise par les élèves, ils sont l'élément principal du jugement porté par l'inspection sur chaque établissement et le degré d'autonomie accordé à un établissement varie avec ce jugement. Ainsi, aux États-Unis, la notion de programme (ce que les enseignants doivent enseigner) cède-t-elle la place à celle de *standards* (ce que les élèves doivent être capables de faire). Or, ces standards, qui servent de base aux objectifs fixés aux

établissements, sont bien plus détaillés, exigeants et proches d'un État à l'autre que ne le sont les programmes qu'ils remplacent. Aux États-Unis, d'ailleurs, la critique de la régulation par les résultats ne s'exerce pas seulement contre ses caractéristiques « libérales » (au sens français du terme), mais aussi contre son aspect bureaucratique. On lui reproche d'instaurer une forme taylorienne de l'enseignement alors que, auparavant, chaque enseignant était libre d'enseigner ce qu'il voulait (Mc Neil, 2000), en principe du moins pour s'adapter aux besoins particuliers de ses élèves.

Nous appréhenderons la prégnance de la régulation par les normes à travers l'importance que la tutelle accorde à faire respecter les règles formulées au niveau central et aussi comme l'inverse de l'autonomie de l'établissement (appréciée par la proportion du temps d'enseignement des élèves échappant aux programmes nationaux, par l'influence de la concertation établissement/tutelle dans l'affectation des ressources et par l'autonomie permise par les ressources disponibles).

La régulation par projets

La distinction entre régulation par les normes et régulation par projets peut être associée à une distinction plus générale entre deux modalités de l'action publique. Dans l'administration bureaucratique par les normes, l'État central a l'initiative, il définit ce qui doit être fait. Il en résulte que plus son degré d'intervention croît, plus la société est corsetée, encadrée, atone. Dans l'administration par projet, c'est la périphérie qui a l'initiative. Proche du terrain, elle sait mieux ce qu'il est opportun de faire, et elle soumet au centre des projets qu'il valide ou non selon qu'il estime qu'ils sont susceptibles de faire avancer son propre agenda. Il en résulte que l'État peut poursuivre ses objectifs en suscitant, et non en éteignant, le dynamisme de la société (Donzelot, 1994).

Apparue à la fin des années soixante en Angleterre et aux États-Unis

sous la forme des « *school development plans* », la régulation par projet a été introduite en France par la loi de 1989 : tous les établissements scolaires doivent élaborer un « projet d'établissement » qui dresse, sur la base d'un diagnostic, un programme d'action pour trois ans. Ce projet doit être adopté dans les établissements du second degré par le Conseil d'administration, puis soumis à l'instance de tutelle – Direction des Services Départementaux pour les collèges ou rectorat pour les lycées² – qui peut le valider ou le rejeter (Obin, 2005). Du point de vue de la régulation des établissements, le projet qui importe le plus, à part le leur, est le « projet académique », qui fixe les orientations propres à l'académie et dans lequel le projet de chaque établissement doit s'inscrire.

Aux États-Unis, en Angleterre, les *school development plans*, n'ont pas été abandonnés, mais intégrés à la régulation par les résultats, à l'instar de ce que nous avons vu plus haut pour les programmes. Par exemple, la régulation adoptée par la Floride sous le nom de « *A+ Plan* » (1999), prévoit que la première action exigée des écoles qui sont désignées « en difficulté » à cause de leurs performances est d'élaborer un nouveau *school development plan*, que la première aide qui leur est apportée est l'envoi d'une équipe extérieure qui les aide dans cette tâche.

En France, où la régulation par les résultats est moins développée, on considérera que le projet d'établissement joue un rôle dans la régulation :

a) s'il a une certaine autorité interne, mesurée par 4 items dans notre enquête : il est élaboré collectivement, il porte sur des aspects essentiels de l'activité, le chef d'établissement s'y réfère pour la conduite de son établissement, il veille à ce que l'activité des enseignants entre pleinement dans les axes du Projet

b) s'il sert à inscrire l'action de l'établissement dans les orientations définies par la tutelle, le degré d'inscription est mesuré

² Rectorats et DSDEN exercent aussi la tutelle des établissements secondaires privés

par 3 items : le processus de validation du projet d'établissement par la tutelle donne lieu à des échanges utiles, les établissements perçoivent la nécessité du projet académique, l'inscription du projet d'établissement dans le projet académique est utile.

La régulation par les résultats

La régulation par les résultats recouvre des procédures diverses, mais qui font toutes appel à ces quatre éléments : une certaine *autonomie* des établissements scolaires, des *objectifs*, exprimés sous forme d'un niveau de compétences que les élèves doivent atteindre, en général dans les disciplines de base, des *épreuves standardisées*, qui mesurent l'atteinte de ces objectifs, et enfin des *incitations* qui dépendent des résultats que les élèves d'un établissement (ou d'un enseignant) ont obtenus à ces épreuves.

Les différentes sortes de régulation par les résultats se distinguent surtout par la nature des incitations. Elles peuvent être plutôt douces, comme au Québec, où les chefs d'établissement sont seulement tenus d'expliquer au cours d'un entretien avec leur tutelle ce que l'établissement compte mettre en place pour améliorer ses performances si (là où) elles s'avèrent insuffisantes, ou plutôt dures, comme aux États-Unis, où les élèves du secteur ne sont plus obligés de s'inscrire dans un établissement *in need of improvement*, où, au bout de cinq ans sans amélioration, ce dernier peut être fermé et où, dans certains districts, le salaire des enseignants dépend en partie des progressions de leurs élèves. Ce mode de régulation, qui semble adapté à une époque où les agents sont peu disposés à ce qu'on leur prescrive des actions particulières, suscite pourtant des oppositions liées à la pression qu'il met sur eux et au fait que les objectifs de leur action et les instruments de mesure de leurs résultats sont définis d'en-haut. De ce fait sans doute, il a fait, à la différence des autres modes de régulation, l'objet de nombreuses recherches sur ses effets, surtout aux États-Unis (cf. Meuret, 2012, pour une revue de cette littérature)

et par les institutions internationales (OCDE, 2011).

On trouve dans le système scolaire français certains éléments qui pourraient s'insérer dans une régulation par les résultats telle que définie ci-dessus. Le « socle commun de compétences de connaissances et de culture » est un « standard » et non un « programme ». La performance des lycées pour la préparation au baccalauréat, mesurée par un écart entre la réussite observée et attendue à cet examen, est publique. Le projet d'établissement, qui mentionne les directions que va emprunter l'action de l'établissement, a été complété par un « contrat d'objectifs » qui indique ce qui est attendu de cette action en termes d'effets, en principe mesurables. Toutefois, ces éléments ne forment pas à eux tout le cycle complet de la régulation par les résultats : l'évaluation du socle commun ne repose pas sur des épreuves standardisées, aucune procédure formelle n'est prévue lorsque les performances sont faibles et les contrats d'objectifs ne peuvent porter sur les apprentissages des élèves faute d'évaluations de ces derniers au niveau de l'établissement ou de l'enseignant (Pons, 2011). Comment les acteurs apprécient la place de la prise en compte des résultats (c'est-à-dire d'une mesure des apprentissages des élèves) dans la régulation de leur activité est donc une question importante et ouverte.

Nous appréhendons la prégnance de la régulation par les résultats à travers des questions portant sur :

(i) l'autonomie des établissements : quelle proportion du temps de travail dans l'établissement n'est pas définie par les programmes nationaux ? Dans quelle mesure l'établissement peut-il infléchir le montant de ses ressources par concertation avec sa tutelle ? Quel est le degré d'autonomie permis par les ressources disponibles ? Dans quelle mesure la tutelle fait-elle confiance au chef d'établissement ?

(ii) l'exercice interne de la régulation par les résultats : quelle est sa légitimité aux yeux du chef d'établissement ? Les performances de l'établissement sont-elles discutées avec les enseignants ? Les indicateurs qui la mesurent sont-ils acceptés par la communauté

éducative ? Quelle proportion d'enseignants connaît la « valeur ajoutée » de leur établissement, le principal indicateur de performance calculé par le ministère pour les lycées et les collèges, publics ou privés ? Dans les collèges, quelle est la qualité du processus de validation du « socle commun » ?

(iii) l'exercice externe de la régulation par les résultats, sous une forme minimale : l'établissement a-t-il discuté de ses performances avec sa tutelle ?

1.2. L'homogénéité de la régulation

Pour caractériser un mode de régulation, il est nécessaire d'étudier son application à la diversité des établissements scolaires. D'une part il doit présenter un degré suffisant d'homogénéité : s'il varie trop d'un établissement à l'autre, il est difficile de le considérer comme *un* mode de régulation et les établissements peuvent se plaindre de n'être pas traités également par une procédure qui vise précisément à assurer une certaine égalité du service rendu par les uns et les autres. D'autre part, cependant, l'objectif même d'égalité du service rendu doit conduire à traiter inégalement des établissements inégaux. En particulier, on peut penser que les établissements qui scolarisent des élèves plus « difficiles », doivent être l'objet d'un suivi plus attentif (à la fois une pression accrue pour combattre la tendance à « baisser les bras » devant les difficultés et un soutien plus affirmé pour aider à faire face à ces difficultés).

Cette étude de l'homogénéité peut aussi être conçue comme une approche de l'équité du dispositif de régulation. Un mode de régulation optimal doit être équitable à la fois horizontalement (traiter également les égaux) et verticalement (traiter inégalement les inégaux). Nous apprécierons la première dimension (l'homogénéité, l'équité horizontale) par l'étude de la dispersion des réponses (écart-type et coefficient de variation), et la seconde par la comparaison de la

régulation des établissements de l'Éducation Prioritaire et des autres.

1.3. Jugement des chefs d'établissement sur le dispositif de régulation

Le jugement que les chefs d'établissement portent sur leur tutelle est appréhendé d'abord de façon globale et qualitative, par l'appréciation qualitative qu'ils en donnent. Il est proposé aux chefs d'établissement de choisir parmi une liste d'adjectifs ceux qui caractérisent l'action de la tutelle, d'abord le mieux, puis le moins bien.

Ce jugement est appréhendé ensuite dans une perspective plus théorique, de deux façons. La première adopte le point de vue post-bureaucratique. Elle estime où se situe l'action de la tutelle sur un axe entre bureaucratie/indifférence (l'action de la tutelle vise à faire respecter les orientations nationales par les établissements plutôt qu'à aider les établissements dans le respect des orientations nationales ; l'action de la tutelle devient de plus en plus bureaucratique) et soutien/reconnaissance (la tutelle soutient les efforts de l'établissement et reconnaît ses réalisations ; elle reconnaît les efforts des établissements ; elle récompense les efforts des enseignants, ceux du chef d'établissement ; elle apporte une aide en cas de dégradation de la situation pédagogique ; elle est attentive aux innovations ; elle encourage initiatives et innovations). La seconde consiste à se demander dans quelle mesure l'assemblage construit en France permet à la tutelle de remplir dans les conditions actuelles les fonctions que la littérature, économique en particulier (Milgrom et Roberts, 1997), lui attribue : orienter l'action des agents (les acteurs de la communauté éducative savent-ils ce que la tutelle attend d'eux ?), La tutelle maintient-t-elle une forte pression vers des objectifs précis ?) et la stimuler (l'action de la tutelle pousse-t-elle les agents

à faire de leur mieux ?).

1.4. Le lien entre le jugement et les modalités de la régulation

Pour finir, nous cherchons à savoir si les répondants jugent plus positivement l'une ou l'autre des modalités de régulation en recherchant s'il existe une corrélation entre leur jugement et le fait que la régulation qui s'exerce sur eux fait une place plus large à la régulation par les normes, par les projets ou par les résultats. En principe, on devrait observer, puisque les deux autres modes de régulation sont sensés, comme indiqué plus haut, répondre à l'inadaptation de la régulation par les normes, que le jugement porté par les chefs d'établissement est d'autant plus positif que leur établissement est régulé par les projets et/ou les résultats.

2. L'enquête

Un échantillon de 450 chefs d'établissements secondaires publics ou privés sous contrat d'association, tirés au hasard dans cinq académies de France métropolitaine, a été sollicité à l'hiver 2012 par courriel pour répondre à un questionnaire³. Ces cinq académies ont des profils contrastés : urbaines vs rurales, est vs ouest, académies à public surtout « défavorisé » vs à public plus diversifié.

Le questionnaire a été mis au point à partir d'entretiens avec une dizaine de chefs d'établissement, auxquels s'est ajouté un entretien avec deux membres de l'inspection générale. Il a fait l'objet d'un pré-test auprès de chefs d'établissement, six en face-à-

³ On pourra consulter ce questionnaire en suivant le lien : https://docs.google.com/forms/d/1w3Tf9i-eO_9Hyo3-LfVK9nw59lXgCrVp6yf7DKRaQiY/viewform. Par ailleurs, une version longue de cet article comprenant un tri à plat des réponses est disponible sur demande auprès de l'auteur correspondant

face et trois par courriel.

Un paragraphe liminaire indique que le questionnaire porte sur « les relations entre les instances de tutelles et les établissements scolaires » et demande de répondre en pensant à ces relations telles qu'elles étaient « pour la préparation et la conduite de l'année scolaire 2011-2012 ». Pour les collèges publics, l'instance de tutelle est la direction des services départementaux de l'Éducation Nationale (DSDEN), ex-Inspection Académique. Pour les lycées publics, généraux et professionnels, il s'agit du rectorat. Pour les établissements privés sous contrat, il en va de même d'après les textes réglementaires, même si cette tutelle s'exerce sans doute de façon plus lointaine.

Le plus souvent, les questions appellent une réponse sur une échelle de 1 à 10, où la note médiane est de 5,5 : on demande aux interrogés d'indiquer où se situe leur opinion entre deux opinions extrêmes (Ex : D'après votre appréhension du mode d'action de votre tutelle, vous considérez que celle-ci manifeste de l'indifférence aux efforts et réalisations de l'établissement (1)... soutient les efforts de l'établissement et reconnaît ses réalisations (10)) ou d'estimer le degré de véracité d'une proposition (Ex : Si la situation se dégrade dans le domaine pédagogique, le plus souvent, votre instance de tutelle vous aide à y faire face : très faux (1)... très vrai (10)). Quelques questions appellent une réponse non chiffrée, qu'il s'agisse de choisir parmi une liste d'adjectifs ceux qui caractérisent l'action de la tutelle, ou de répondre à une question ouverte (Ex : Indiquez en quelques lignes ce que votre instance de tutelle attend, selon vous, de votre établissement).

Le taux de réponse s'est situé, selon les académies, entre 15 et 30 %, soit entre 15 et 31 établissements et un nombre final de répondants de 95 au total. Ce nombre est faible, d'autant qu'on peut penser que les répondants ne se répartissent pas au hasard parmi les chefs d'établissement. Il est probable que les répondants ont, en

moyenne, une attitude plus réflexive que les non-répondants vis-à-vis de l'exercice de leur métier, puisqu'ils ont pris le temps de répondre au questionnaire, mais nous avons estimé que cette attitude ne préjugait pas d'une perception plus positive ou plus critique de l'action de la tutelle et donc n'entraînait pas un biais systématique dans les réponses. Dans l'échantillon constitué par les répondants, l'enseignement privé est sous représenté : 10 établissements ont répondu à l'enquête, contre 85 pour le public. Parmi les répondants, on compte donc 11 % d'établissements privés sous contrat alors qu'ils représentent 31 % des établissements secondaires français (RERS, 2011). Le faible nombre de répondants du privé nous a conduits à renoncer à comparer la régulation du secteur privé à celle du secteur public. L'analyse des résultats portera sur l'ensemble public et privé.

Parmi nos répondants, les lycées d'enseignement général sont surreprésentés, les collèges et les lycées professionnels, sous représentés. Ont répondu 45 collèges, 9 lycées professionnels et 34 lycées généraux ou technologiques. Ces derniers représentent 36 % de nos répondants, contre 23 % des établissements français du second degré, tandis que les collèges représentent 47 % de nos répondants mais 62 % des établissements du second degré (RERS, 2011). Nos données accordent donc un poids plus important aux opinions des proviseurs de lycées qu'à celles des principaux de collège et des proviseurs de lycées professionnels.

En revanche, la proportion d'établissements de l'Éducation Prioritaire parmi les répondants (18 %) n'est pas très éloignée de celle qu'on observe au niveau national (15 %). 17 des 95 répondants appartiennent à l'une ou l'autre formule d'Éducation Prioritaire⁴, mais les résultats obtenus pour l'éducation prioritaire

⁴ Il s'agit des établissements relevant des trois dispositifs : ECLAIR (Écoles, Collèges, Lycées pour l'Ambition, l'innovation et la Réussite), RAR (Réseaux ambition Réussite), RRS (Réseaux de Réussite Scolaire) au moment de l'enquête

devront tout de même être pris avec précaution parce que la proportion de lycées parmi les établissements de l'éducation prioritaire est beaucoup plus élevée parmi nos répondants (50 %) que dans la population des établissements prioritaires.

En résumé, les données que nous avons pu recueillir sous-estiment, dans la mesure où ils seraient différents, le mode de régulation des établissements privés, celui des collèges et des lycées professionnels, en particulier ceux de l'éducation prioritaire.

3. Les résultats

Nous présentons d'abord les résultats de notre enquête quant aux modalités de la régulation, puis quant aux jugements portés sur elle par les chefs d'établissement et enfin quant aux corrélations entre les réponses sur les modalités de la régulation et les jugements portés sur elle.

3.1. *Quelle régulation ?*

Nous présentons d'abord les résultats moyens pour l'ensemble des répondants, puis la dispersion des réponses, puis les écarts entre les réponses des chefs d'établissement de l'éducation prioritaire et des autres chefs d'établissement.

L'ensemble des établissements

Il était demandé aux chefs d'établissement d'exposer « en deux ou trois lignes ce que leur instance de tutelle attendait, selon eux, de leur établissement ». La plupart des réponses relèvent de l'un de nos trois modes de régulation : normes (ex : « respecter la réglementation »), projets (ex : « un projet d'établissement concret ») ou résultats (ex : « amélioration des résultats aux examens », « lutte contre le décrochage scolaire »), avec une nette priorité en faveur de la

régulation par les résultats (54 occurrences). Puis vient celle par les projets (11 occurrences) et enfin celle par les normes (9 occurrences). Toutefois, deux autres types d'attentes de la tutelle sont aussi mentionnés. Le premier (26 occurrences) porte sur le fonctionnement, au sens large, de l'établissement (ex : « un climat serein », « mettre en place tel ou tel dispositif », « diminuer les redoublements »). Le second (20 occurrences) peut être dit politique (ex : « pas de vagues », ou, de façon plus positive, « des actions qui se voient » ou « rayonnement sur la ville »).

Par ailleurs, après une rapide présentation de chacun des trois modes de régulation, il a été demandé aux répondants de les hiérarchiser, en fonction de « leur prégnance dans les relations que vous entretenez avec votre tutelle », de 1 (le moins prégnant) à 3 (le plus prégnant). La moyenne des réponses est quasi identique pour les trois modes de régulation, avec un très léger avantage à la régulation par les résultats. Cela signifie que les six hiérarchies possibles ont été données avec à peu près la même fréquence.

Cependant, lorsqu'on apprécie le poids de chaque régulation à partir des questions posées sur chacune d'elles séparément, on obtient un tableau légèrement différent : la régulation par les projets et celle par les résultats font jeu à peu près égal, mais le poids de la régulation par les normes est jugé inférieur : sur une échelle de 1 à 10, la prégnance de la régulation par projets est estimée à 7,1, celle de la régulation par les résultats à 6,8 et celle de la régulation par les normes à 3,9⁵. Cela est probablement dû, c'est un résultat que nous retrouverons plus tard, à ce que les questions portant sur chaque mode de régulation incluent des questions sur la régulation interne, tandis que l'interrogation par les adjectifs interroge sur les seules relations avec la tutelle. Cela

⁵ Ce classement est à analyser avec prudence, la validité interne de ces trois construits étant faible. Il convient donc de ne retenir de leur mesure que nos répondants estiment une prégnance voisine pour la régulation par projets et la régulation par résultats, supérieures à celle qu'ils estiment pour les normes.

explique que, malgré le poids important qu'occupent selon eux projets et résultats dans la régulation, les chefs d'établissement estiment que le souci premier de leur instance de tutelle est qu'ils respectent les procédures et la réglementation (8,1⁶) avant celui d'aider les établissements à accomplir leur mission (6,0).

L'étude des questions sur la régulation par projets confirme que le score élevé de cette régulation est dû aux questions sur l'utilisation de ce mode de régulation au sein de l'établissement. Par exemple, les répondants affirment que le projet d'établissement porte sur des aspects essentiels de la vie de l'établissement (8,3), qu'ils se réfèrent souvent au projet d'établissement dans la conduite de leur établissement (8,2) et ils affirment assez fréquemment que le projet est élaboré collectivement (7,5). En revanche, ils ne trouvent pas très utile le processus de validation du projet d'établissement par la tutelle (4,4). Ce schéma est moins net à propos de la régulation par les résultats, mais les données vont aussi dans son sens. Cette modalité apparaît comme relativement prégnante en interne : Les répondants trouvent légitime d'intervenir auprès des enseignants inefficaces (7,4), ce qui confirme les résultats d'une enquête précédente (Hassani et Meuret, 2010). D'un point de vue plus pratique, l'assertion « les performances de l'établissement et la façon de les améliorer ont été discutées collectivement avec les enseignants au cours de 2011-2012 » recueille une note de 7,8 sur une échelle de « jamais » à « souvent ». Elle l'est moins en externe : la proposition « la tutelle me fait confiance pour déterminer ce qui est le mieux pour mon établissement », recueille une note assez élevée (7,0), ce qui confirme le sentiment des répondants que la tutelle leur délègue une part importante de la régulation tandis que, si un nombre

⁶ Rappelons que, sauf exception signalée, les réponses s'observent sur une échelle de 1 à 10. Compte tenu de l'échelle utilisée, nous considérons qu'une réponse s'écarte vraiment de la moyenne (5,5) lorsqu'elle s'en écarte de plus de $0,5 \sigma$ (soit de plus de 1,15 point puisque, l'écart-type le plus fréquent est de 2,3)

assez élevé (68 %) de chefs d'établissement affirme que « les performances de l'établissement et la façon de les améliorer ont fait l'objet d'une discussion avec la tutelle en 2011-2012 », il s'agit là d'une forme minimale d'incitation.

La dispersion des réponses

Les réponses sont très dispersées. Pour des valeurs moyennes qui sont le plus souvent comprises entre 5 et 7, les écarts types vont de 1,7 à 2,9. Le cas le plus fréquent est un écart-type de 2,3 pour une note proche de 6, soit un coefficient de variation (écart-type/moyenne) élevé, autour de 38 %. Cette dispersion peut s'interpréter de deux façons, non contradictoires entre elles. Ce peut être le signe que les différents établissements sont régulés différemment, aussi bien quant à la régulation interne que quant aux relations avec la tutelle. Une telle hétérogénéité nuit sans nul doute à la légitimité et donc à l'efficacité de la régulation, puisqu'un acteur, surtout s'il a fait l'expérience d'autres établissements ou d'autres académies, pourra considérer que celle qui lui est appliquée est seulement le produit des « idées » de sa tutelle (le rectorat ou le DDEN dans le cas du chef d'établissement, le chef d'établissement dans le cas d'un enseignant). Cette hétérogénéité donne aux chefs d'établissement une certaine latitude d'action –ce qu'ils sont susceptibles d'apprécier, on le verra–, mais elle a aussi pour conséquence que leur autorité va procéder en grande partie de leur seul charisme. Ce peut être aussi, et peut-être davantage, le signe d'une régulation relativement informelle, que les différents chefs d'établissement peuvent de ce fait percevoir différemment.

Les réponses les moins dispersées portent sur l'usage interne du projet d'établissement par le chef d'établissement, dont on vient de voir qu'il s'attire aussi des notes moyennes élevées : le chef d'établissement s'y réfère souvent pour la conduite de son établissement ($m=8,2$; $\sigma= 1,7$

soit un CV de 21 %), il veille à ce que les activités des enseignants entrent pleinement dans ses axes ($m=7,8$; $\sigma=1,8$, soit un CV de 23 %). Cette relative homogénéité confirme la place importante que le projet d'établissement a prise dans la régulation interne des établissements français. Les réponses les plus dispersées portent sur des pratiques des enseignants liées à la régulation par les résultats : les répondants estiment très différemment la rigueur de la décision de valider le socle commun pour un élève ($m=6,3$; $\sigma= 2,9$ soit un CV très élevé de 46 %), et la proportion d'enseignants qui connaissent la valeur ajoutée de leur établissement⁷ ($m=6,9$; $\sigma=2,8$, soit un CV de 41 %).

Écarts entre les établissements de l'Éducation Prioritaire et les autres

Dans les réponses très dispersées que notre questionnaire a reçues, celles qui émanent des établissements de l'Éducation Prioritaire ne se distinguent pas vraiment des autres dans leur appréciation de la prégnance respective des trois modes de régulation (normes, projets, résultats). Cela semble indiquer que la régulation qui s'exerce sur les établissements de l'Éducation Prioritaire n'est pas vraiment différente de celle qui s'exerce sur les autres, alors qu'on s'attendrait d'une part à une affirmation plus grande des normes dans des environnements où, il est plus difficile de respecter certaines d'entre elles, et d'autre part à davantage d'aide et de pression de la part de la tutelle.

Une seule question reçoit des réponses qui font état d'un écart que l'on peut estimer significatif⁸ : les répondants de l'Éducation

⁷ Les lycées reçoivent leur « valeur ajoutée » pour la préparation au bac, les lycées professionnels pour la préparation au BEP et au bac pro, les collèges pour l'accès en seconde générale. Celle des lycées est la seule à être publiée. Les enseignants peuvent l'ignorer si le chef d'établissement ne la leur a pas communiquée ou s'ils ne veulent pas s'y intéresser

⁸ Le faible nombre de réponses, en particulier des établissements de l'Éducation Prioritaire, pose problème pour calculer la significativité de l'écart EP/non EP. Suivant la convention adoptée plus haut, nous considérons comme significatifs les écarts EP/non EP supérieurs à 0,5 écart type de la distribution d'ensemble, soit en

Prioritaire déclarent moins que les autres que la priorité de la tutelle est de faire respecter la réglementation, ou de faire respecter les orientations nationales, comme si, dans l'Éducation Prioritaire plus qu'ailleurs, la régulation était déléguée aux chefs d'établissements, comme si le trait particulier le plus net de la régulation des établissements de l'Éducation Prioritaire était un affaiblissement des normes.

3.2. *Les jugements sur l'action de la tutelle*

Comme précédemment, nous considérerons d'abord la moyenne des jugements portés par nos répondants, puis la dispersion de ces jugements et enfin l'écart entre les jugements portés depuis les établissements de l'Éducation Prioritaire et les autres.

Les jugements moyens

Le premier jugement (global) est fondé sur le choix de descripteurs. Dans la liste suivante – « aidant, stimulant, exigeant, absent, tatillon, encourageant, aveugle, indifférent, compétent, compréhensif, accessible, disponible, patient, autres » – il fallait choisir les trois adjectifs qui caractérisaient le mieux, puis les trois qui caractérisaient le moins bien, l'attitude de la tutelle à l'égard de l'établissement. Parmi les adjectifs qui caractérisent le mieux l'attitude de la tutelle, trois sont cités par plus de 10 % des répondants, tous positifs : accessible (13 %), exigeant (13 %), compétent (12 %) et deux sont cités particulièrement peu souvent, tous deux positifs également (stimulant, 1 % et patient, 1 %). Parmi les adjectifs qui caractérisent le moins bien l'action de la tutelle, les trois les plus cités sont tous négatifs : absent, (16 %), aveugle, (15 %), et indifférent (15 %). On note que « stimulant », de façon cohérente avec le

premier choix, est cette fois assez souvent cité (12 %) et que « indifférent » est, à l'inverse, l'adjectif qui suscite les réactions les plus contrastées : 10 % le citent comme un des trois qui caractérisent le mieux l'attitude de la tutelle et 15 % le citent comme un des trois qui la caractérisent le moins bien.

Les adjectifs choisis dressent le portrait d'une tutelle exigeante, accessible et compétente, mais peu stimulante. En allant un peu plus loin dans l'interprétation, il semblerait que l'administration soit perçue comme étant de qualité, mais ayant du mal à endosser les habits d'une régulation post-bureaucratique.

Cette appréciation relativement positive de l'attitude de la tutelle semble s'expliquer en partie par le fait que les chefs d'établissement partagent en général les objectifs de la tutelle : invités à décrire ce que la tutelle attend de leur établissement, quelques chefs d'établissement donnent des réponses ironiques (« surtout pas de vagues, jamais de vagues ! », « que l'établissement entre dans le mille feuilles des objectifs et contrats écrits au détriment de l'action en faveur des jeunes »...) mais la grande majorité des réponses sont neutres ou manifestent que les chefs d'établissement font leur les attentes de la tutelle. Les répondants apprécient sans doute aussi que la tutelle leur manifeste une certaine confiance, qu'ils notent 7 sur une échelle de 1 à 10.

Le second jugement (Où se situe l'action de la tutelle entre un pôle « bureaucratie/ indifférence » et « soutien/reconnaissance » ?) apparaît incertain. D'un côté, incités à situer leur opinion sur un axe entre ces deux pôles, les répondants se situent de façon proche de la moyenne de l'échelle. D'un autre côté, les répondants sont plus nombreux à estimer que le souci premier de la tutelle est que l'établissement « respecte les procédures et la réglementation » (8,1) qu'à estimer que ce souci premier est « d'aider l'établissement à remplir leur mission » (6,0). Ils estiment d'ailleurs que l'intervention de la tutelle « devient de plus en plus bureaucratique ». Le

fonctionnement de cette tutelle est d'ailleurs jugé au moins aussi bureaucratique que ses objectifs : les répondants estiment que ses services coordonnent mal leur action. Ce second jugement dessine donc une tutelle plutôt bureaucratique, sans que cela ne l'empêche de soutenir les efforts des établissements.

Cette tutelle capable de soutenir et de reconnaître les efforts des établissements est, selon le troisième jugement sollicité dans le questionnaire, moins capable d'orienter et de stimuler l'action des agents. Sur l'échelle entre « la tutelle exerce sur les établissements une forte pression vers des objectifs précis (10) » et « elle fait preuve de laisser faire (1) », la réponse moyenne (6,4) est à peu près à mi-chemin. Il semble en outre que cette pression ait un peu de mal à atteindre les acteurs eux mêmes, du moins selon les chefs d'établissement : La moyenne des réponses (5,0) se situe en effet plutôt du côté de la proposition « seuls quelques acteurs de l'établissement savent ce que la tutelle attend d'eux (1) » que du côté de la proposition « la plupart des acteurs de l'établissement le savent (10) ». De même, la réponse moyenne (5,4) à la question de savoir s'il est plutôt faux (1) que vrai (10) que l'action de la tutelle pousse, directement ou indirectement, les acteurs de l'établissement à faire de leur mieux » est très proche de la moyenne de l'échelle.

La dispersion des jugements

Les réponses aux questions qui forment les trois jugements sont très dispersées, avec des coefficients de variation considérables, entre 38 et 68 %. Autrement dit, les jugements moyens, qui, on vient de le voir, sont à peu près à mi-distance du désaveu et de l'adhésion, sont le fait d'une grande diversité de jugements, soit qu'un même chef d'établissement donne des réponses de sens différent selon le critère qui lui est proposé, soit, moins probablement, que l'ensemble des répondants soit clivé entre des enthousiastes et des critiques. Cette hétérogénéité confirme plutôt l'idée d'un corps en mutation (Dutercq,

2006). Il faut noter que le jugement global indiqué (les adjectifs caractérisant l'action de la tutelle) est particulièrement dispersé. Or, ce jugement, est celui qui exprime le plus synthétiquement la façon dont les chefs d'établissement perçoivent l'action de leur tutelle. C'est sans doute lui qui exprime le mieux si les modalités de la régulation sont acceptées par les chefs d'établissements.

À cet égard, d'un point de vue politique, on peut sans doute considérer qu'une régulation diverse qui suscite des jugements aussi dispersés a quelques chances de durer, puisqu'elle ne fédère pas contre elle un grand nombre d'opposants radicaux et qu'elle peut se prévaloir de l'adhésion d'une partie des chefs d'établissements.

L'écart entre les jugements portés dans et hors de l'Éducation Prioritaire

Nous avons observé une plus grande délégation de la régulation au chef d'établissement dans l'Éducation Prioritaire, une tutelle moins soucieuse d'y faire respecter les normes. Quelle appréciation les chefs d'établissement ont-ils de cette forme de régulation ?

D'après les réponses, sur le jugement « indifférence/soutien », les chefs d'établissement de l'Éducation Prioritaire ne se distinguent pas vraiment des autres. Ils ne jugent pas, en particulier, la tutelle plus interventionniste (la note qui situe son action entre laisser-faire et pression forte est la même en et hors Éducation Prioritaire).

En revanche, les répondants en Éducation Prioritaire jugent moins souvent que les autres que l'action de la tutelle oriente et stimule l'action des agents. Une seule question sur toutes celles qui composent les différents jugements s'approche de notre seuil de significativité ($0,5 \sigma$) : les répondants de l'éducation prioritaire estiment moins que les autres que les acteurs savent ce que la tutelle attend d'eux (écart de 0,9). Alors qu'on aurait pu attendre une pression plus forte de la tutelle pour contrebalancer l'influence d'un environnement peu favorable à l'apprentissage, on ne l'observe pas. Dans les établissements de l'Éducation Prioritaire, la

tutelle, semble-t-il, de façon cohérente avec la plus grande délégation de la régulation aux chefs d'établissement, joue moins son rôle d'orientation et de stimulation des agents. Cependant, les chefs d'établissement ne semblent pas lui en tenir rigueur, puisque le jugement le plus global, celui qui repose sur les adjectifs, est, chez les répondants, le même en et hors Éducation Prioritaire. Tout se passe comme si les chefs d'établissement de l'Éducation Prioritaire acceptaient relativement bien une situation où une tutelle moins soucieuse, on l'a vu, de faire respecter les normes, les installe en première ligne, sans que s'exerce sur eux une pression accrue (ils n'estiment pas davantage que les autres que la tutelle exerce une forte pression vers des objectifs précis).

3.3. Jugements et modes de régulation

Les chefs d'établissement jugent-ils plus positivement l'action de leur tutelle lorsque la régulation privilégie certains modes de régulation sur d'autres ?

Nous répondons à cette question par le calcul de la corrélation entre le jugement le plus synthétique, celui qui est porté par les adjectifs⁹, et l'estimation de la prégnance respective des trois modalités de la régulation (normes, projets, résultats). Le tableau ci-dessous présente ces corrélations.

Tableau 1 : Corrélation entre le jugement sur l'action de la tutelle et ses modalités.

	Régulation par les normes	Régulation par les projets	Régulation par les résultats
--	---------------------------	----------------------------	------------------------------

⁹ Ce jugement a été transformé en un score calculé en comptant +1, lorsqu'il s'agit de caractériser le mieux l'action de la tutelle, chaque adjectif positif et en comptant -1 chaque adjectif négatif, puis l'inverse lorsqu'il s'agit des adjectifs qui caractérisent le moins bien l'action de la tutelle

Jugement global	-0,17	0,33**	0,10
------------------------	-------	--------	------

*Lecture : ** corrélation significative au seuil de 5 %.*

Les répondants apprécient d'autant mieux les relations avec la tutelle qu'ils estiment la régulation par projet plus prégnante que les autres.

Autrement dit, ce qu'ils apprécient le plus est une régulation dans laquelle l'établissement propose des politiques et des actions. Si on se rappelle que les chefs d'établissement sont réservés sur l'utilité de la validation du projet d'établissement par la tutelle, on peut aussi penser que cet examen n'est pas très exigeant et que les chefs d'établissement apprécient surtout une régulation dans laquelle la tutelle vérifie de façon assez lâche que les voies que l'établissement compte emprunter sont opportunes, puis laisse le chef d'établissement s'assurer qu'il les emprunte réellement.

4. Discussion

La discussion de ces résultats doit prendre en compte le fait que les lycées sont sur-représentés dans l'échantillon des répondants et aussi que le recours à des académies contrastées éloigne d'un échantillon représentatif de la population nationale. En particulier, nos résultats surestiment sans doute la prégnance de la régulation par les résultats, puisque les lycées, surreprésentés parmi nos répondants, conduisent à un examen jugé plus important que tous les autres, le bac, et qu'ils sont la seule catégorie d'établissements pour laquelle sont publiés des indicateurs de résultat.

D'après cette enquête, la régulation des établissements secondaires est une régulation composite. La plupart des répondants ont intériorisé le fait que les attentes de la tutelle portent sur les résultats de leurs élèves. Notre enquête confirme ainsi, du moins

s'agissant des chefs d'établissements, le constat de Demailly *et al.* (2006) : la France a misé sur « un management par le développement du souci du résultat chez les professionnels ». Toutefois, la référence aux résultats ne domine plus lorsqu'il s'agit des procédures de régulation proprement dite et plus seulement des attentes de la tutelle. Celle-ci est bien présente selon nos répondants, bien davantage qu'on ne s'y attend si on définit la régulation par les résultats selon les standards des systèmes scolaires anglo-saxons. Selon eux, elle est aussi prégnante que la régulation par projet, davantage que la régulation par les normes. En ce sens, notre enquête confirme l'affaiblissement de la régulation bureaucratique. Cependant, cet affaiblissement de la régulation bureaucratique est aussi un affaiblissement du contrôle exercé sur les établissements. En effet, le dispositif actuel fait une large place à la régulation par projets et même, dans une certaine mesure, à la régulation par les résultats, mais surtout au sein des établissements tandis que, dans la régulation des établissements par la tutelle, le plus probable est que ces deux modes de régulation n'interviennent que faiblement (le processus de validation des projets par la tutelle ne semble pas très rigoureux et la demande de compte sur les résultats, peu invasive¹⁰). En grossissant le trait, on pourrait dire que la tutelle indique des orientations souhaitables, puis instaure des procédures ou distribue des indicateurs aux établissements, à charge pour eux de les utiliser pour mettre en place une certaine régulation de l'activité des agents, souvent appelée « pilotage », mixte de régulation par projets et de régulation par les résultats.

¹⁰ Depuis la première rédaction de cet article, le questionnaire auprès des chefs d'établissements de PISA 2012 est venu appuyer cette interprétation : 50 % répondent que leur établissement fait l'objet d'une évaluation externe, contre 62 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. 24 % répondent qu'il existe des standards de performance pour les élèves, contre 73 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. 16 % répondent qu'il existe un encadrement (mentoring) des professeurs, contre 70 % en moyenne dans les pays de l'OCDE (Source : Interactive PISA 2012 data base, disponible sur le web)

Le résultat le plus significatif de l'enquête, cependant, est sans doute la très grande dispersion des réponses. Celle-ci semble indiquer un caractère relativement informel, variable ou, si, l'on veut, souple, de cette régulation. Cette souplesse, cependant, semble dictée par les circonstances, comme le montre la moindre prégnance des normes dans les établissements de l'Éducation Prioritaire, plutôt que le moyen d'une adaptation voulue et systématique à ces circonstances, comme le montre le fait que, par ailleurs, la régulation n'est pas perçue différemment dans les établissements de l'Éducation Prioritaire. La comparaison entre les réponses des établissements de l'Éducation Prioritaire et celles des autres tend davantage à montrer, pour les premiers, un plus grand affaiblissement de la régulation par les normes que la mise en œuvre d'une version adaptée de la régulation par projet ou de la régulation par les résultats.

Le jugement que les répondants portent sur cet exercice de la tutelle n'est certainement pas enthousiaste (les réponses se situent en général vers le milieu de l'échelle) mais il ne témoigne d'aucun désaveu qui obligerait à conclure que les chefs d'établissements rejettent la régulation qui s'exerce sur eux et celle qu'on leur demande d'exercer et ferait donc craindre pour la stabilité du modèle.

La question devient donc celle des effets de ce mode de régulation relativement bien accepté par ceux qui en sont les agents principaux, en particulier sur l'efficacité de l'enseignement, et plus encore sur son équité puisqu'on a des raisons de penser qu'un affaiblissement de la régulation nuit surtout aux élèves les plus faibles et les plus pauvres (van Zanten, 2001). Il est sûr qu'il n'a pas réussi à empêcher que notre système d'enseignement devienne un des plus inéquitables de tous ceux de l'OCDE (Meuret et Lambert, 2011). Savoir s'il en est responsable est une question un peu différente, à laquelle cette enquête ne peut répondre. On peut cependant noter ceci : les évaluations des performances des élèves, nationales comme

internationales, montrent toutes qu'en France, l'équité de l'enseignement s'est dégradée en particulier à cause de la dégradation de l'efficacité dans les établissements « difficiles », qui sont le plus souvent des établissements de l'Éducation Prioritaire situés dans des quartiers populaires. Or ces établissements sont ceux qui sont le plus passés de la régulation bureaucratique à une régulation conçue surtout comme un soutien, et ceux dont les responsables estiment le moins que l'action de la tutelle est capable d'orienter et de stimuler l'action des agents.

Notre enquête suggère deux pistes d'amélioration de la régulation actuelle. D'une part, l'importance du rôle dévolu aux établissements semble difficilement compatible avec ceci, hérité du mode de régulation bureaucratique, qu'il n'existe pas d'inspection ou d'autre forme d'évaluation systématique des établissements. D'autre part, la régulation par les résultats est davantage développée en lycée (à travers la publication des indicateurs de performance corrigée au baccalauréat) qu'en collège et qu'au primaire où les évaluations diagnostiques des élèves sont placées à des moments qui empêchent le calcul de tels indicateurs. Les établissements de l'éducation obligatoire, écoles primaires et collèges, sont aujourd'hui plus faiblement régulés que les lycées. Or, c'est, assez normalement, en fin de primaire et en fin de collège que les évaluations nationales et internationales mesurent les résultats de notre système scolaire, c'est en fin de collège que se juge si l'ensemble des élèves maîtrise bien le socle commun prévu par les lois sur l'éducation de 2005 et de 2013. Il y a là un paradoxe, qui rejoint le premier, et que l'on pourrait résoudre en développant pour les écoles primaires et les collèges, à l'instar de ce qui a été mis en place pour les lycées, des épreuves initiales et finales permettant de mesurer, par établissement, la progression des élèves dans les disciplines fondamentales et la proportion d'élèves que l'établissement a conduit à la maîtrise du socle commun. En fin de collège, de telles épreuves pourraient sans

dommage se substituer aux épreuves communes du brevet, qui sont actuellement sans enjeu, ni pour les élèves, ni pour les établissements.

Bibliographie

BÉRARD E et STEYER V., (2013). La responsabilité contractuelle à l'hôpital : un modèle fonctionnel malgré tout. *Revue Française de gestion* 237, 147-167.

DEMAILLY L. *et al.*, (2006). Les changements des modes de régulation dans le système scolaire français, *In* Ch. MAROY, *École, régulation et Marché*, PUF, Paris, 171-205.

DEROUET JL, (1992). *École et Justice*. Métailié, Paris.

DONZELOT J., (1994). *L'état animateur*. Éditions Esprit, Paris.

DUBET F., (1992). *L'école et les projets*. L'Harmattan, Paris

DUBET F., (2002). *Le déclin de l'institution*. Le Seuil, Paris.

DUTERCQ Y., (2005). Les chefs d'établissements entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice. *Politiques et Management Public* 23 (1), 125-134.

HASSANI M. et MEURET D. (2010). La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. *Politiques et Management public* 27 (4), 103-126.

JOANNIDÈS V. et JAUMIER S., (2013). De la démocratie en Amérique du Nord à l'accountability à la française : comprendre les origines socio-politiques de l'accountability. *Revue Française de Gestion* 237, 99-116.

MAC NEIL L., (2000). *Contradictions of School Reform*. Routledge, London. MAROY C., (2006). *École, régulation et marché*. PUF, Paris.

MEURET D. et DURU-BELLAT M., (2002). Vers de nouveaux modes de gouvernement des systèmes éducatifs ? *Politiques et management public* 20 (2), 61-80.

MEURET D. and DURU-BELLAT M., (2003). English and French Modes of Comparison of the Education Systems: a Comparison. *Comparative Education* 39 (4), 463-478.

MEURET D., (2007). *Gouverner l'école*. PUF, Paris.

MEURET D. et LAMBERT M., (2011). La dégradation de l'équité de l'école française dans les années 2000. *Revue Française de Pédagogie* 177, 85-100.

MEURET D., (2012). Les effets de l'*accountability* sur les politiques d'éducation aux États-Unis. *Éducation et Sociétés* 30, 75-87.

MILGROM P. et ROBERTS J., (1997). *Économie, organisation et Management*. De Boeck, Paris.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001). *Repères et références statistique*. MESR, Paris.

MONS N., (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. PUF, Paris.

OBIN J.P., (2005). Le projet d'établissement In *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*, Nathan, Paris.

OCDE, (2010). PISA 2009 results Vol. 4: What Makes a School Successful? OCDE, Paris.

OCDE, (2011). School Autonomy and Accountability: Are they Related to Student Performance? PISA in focus 9, OCDE, Paris.

PONS X., (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. PUF, Paris.

SCHNEIDER M., (2011). *NCLB: The Accountability Plateau*, The Fordham foundation, London. VAN ZANTEN A., (2001). *L'école de la périphérie*. PUF, Paris.