



HAL
open science

Piloter ou conduire? Ce que fait l'instrumentation néo-gestionnaire à l'encadrement scolaire " de proximité " : leçons d'enquêtes en lycée dans l'académie de Lyon

Hélène Buisson-Fenet

► To cite this version:

Hélène Buisson-Fenet. Piloter ou conduire? Ce que fait l'instrumentation néo-gestionnaire à l'encadrement scolaire " de proximité " : leçons d'enquêtes en lycée dans l'académie de Lyon. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2021, Politiques d'éducation: l'ère du pilotage?, 2021 (45), pp.99-115. halshs-03450113

HAL Id: halshs-03450113

<https://shs.hal.science/halshs-03450113>

Submitted on 25 Nov 2021

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.

Piloter ou conduire ? Ce que fait l'instrumentation néo-gestionnaire à l'encadrement scolaire « de proximité » : leçons d'enquêtes en lycée dans l'académie de Lyon

Hélène BUISSON-FENET

Triangle: Action, discours, pensée politique et économique
École normale supérieure de Lyon, France

En s'inscrivant dans la rhétorique du « pilotage par les résultats » au centre des recompositions désormais largement analysées du *New Public Management* (Maroy, 2013 ; Pons, 2014), la régulation des services publics scolaires a donné lieu à nombre de travaux sur les personnels d'encadrement.

Jusqu'aux années 1990 en effet, les impacts des grandes réformes organisationnelles et pédagogiques étaient interprétés en France au prisme de l'évolution des professionnalités enseignantes, concernées en première ligne par la massification ségrégative de l'enseignement secondaire et objet de la préoccupation essentielle que constitue « la formation des maîtres » dans l'histoire des politiques scolaires nationales et des débats sur l'école (Prost, 2014).

Mais si les impacts de la « culture de l'évaluation » sur les formats d'activité pédagogique, les conditions de travail, voire l'identité professionnelle des enseignant.e.s, ont continué à faire l'objet de nombreuses enquêtes (Dutercq et Cuculou, 2013 ; Dutercq et Maroy, 2017), d'autres segments professionnels ont été investis par la recherche.

C'est le cas des inspections scolaires dont le référentiel d'activité a glissé vers le conseil, l'accompagnement dans la mise en œuvre des réformes, voire l'évaluation des unités d'enseignement (Rocquet, 2005 ; Albanel, 2009 ; Pons, 2008 ; Pons et Bouvier, 2014). C'est aussi le cas des chefs d'établissement, dont la mission centrale est désormais de mobiliser les personnels « de premier rang » dans une action locale coordonnée en vue de rendre le service public d'éducation plus performant, sur la base d'indicateurs dont ils doivent désormais rendre compte aux instances scolaires intermédiaires que sont les services académiques (Dutercq 2005a, 2005b).

L'accent mis par les décideurs politiques dans la plupart des pays européens sur cette catégorie des « cadres de proximité » – dont la reconnaissance statutaire intègre désormais l'engagement, l'initiative, la compétence à l'enrôlement et l'aptitude à coordonner – a toutefois focalisé les enquêtes francophones sur les

pilotes, davantage que sur le pilotage. Parce que les groupes professionnels sont l'objet le plus prisé de la sociologie du travail (Demazière et Gadéa, 2009) et qu'ils s'annoncent faciles à identifier parmi les corps de la fonction publique d'État, leurs *outils* de pilotage constituent un point aveugle de la recherche, alors même qu'ils permettent une posture comparatiste fructueuse (Maroy et Pons, 2019).

Dans cet article, nous proposons dès lors d'investir la question du pilotage des établissements scolaires sur un mode alternatif – en l'abordant non pas à travers les recompositions de chacun des segments professionnels qu'il mobilise, mais comme l'appropriation située de certains outils de la politique d'établissement, et en investiguant ce qu'un cadrage instrumental renouvelé fait à l'action managériale en contexte.

Les politiques de pilotage par les résultats passent en effet par la mise en œuvre de supports techniques visant à opérationnaliser la performance scolaire dans l'ordinaire des régulations intermédiaires (les académies dans le cas français) et locales (les établissements). Comment s'organise et se modalise cette instrumentation¹ dans l'ordinaire du fonctionnement scolaire ? Pour répondre à cette question, nous nous adossons à une première enquête sur la mise en œuvre des politiques d'*accountability* à l'échelon de trois lycées publics lyonnais, en privilégiant plusieurs outils en vigueur dans l'enseignement secondaire français – indicateurs de pilotage, contrats d'objectifs, cadre comptable et budgétaire rénové, barème de notation des enseignants, guide d'assurance-qualité. Il s'avère par ailleurs heuristique de distinguer le *pilotage* – dont l'étymologie navale renvoie à l'action de « choisir un cap, et l'atteindre en contrôlant la vitesse » – de la *conduite* – qui réfère à l'application d'une norme d'action, pour soi-même ou sur la personne d'autrui. Nous montrons que par-delà les deux thèses macrosociologiques classiques du « découplage » et de la « déprofessionnalisation », l'analyse par l'instrumentation renouvelle non seulement l'éclairage sur les modalités d'un pilotage réflexif mettant en valeur un « professionnalisme occupationnel » (dont l'expertise est organisée et contrôlée par les pairs) que les recherches négligent souvent au profit du « professionnalisme organisationnel » dépendant de l'employeur (Evetts, 2006 ; Buisson-Fenet et Pons, 2019), mais révèle le développement d'une norme collaborative qui se traduit, dans l'institution scolaire, par l'invention de co-pilotages porteurs de nombreuses questions sociologiques.

1 Nous renvoyons le lecteur aux publications issues de l'enquête (*NewAge* (Pons, 2014 ; Maroy et Pons, 2019) pour une analyse précise des contours de la politique de « pilotage par les résultats » développée en France depuis les années 1990.

Cet article s'appuie d'une part sur la recherche Educélites sur la formation des élites scolaires en France (ANR 2006-2009, coord. A. van Zanten), et d'autre part sur la recherche (*New*)Age (ANR-FQRSC 2012-2015, coord. X. Pons), qui a comparé les politiques scolaires de pilotage par les résultats en France et la « gestion axée sur les résultats » au Québec. Nous mobilisons dans ces lignes 11 entretiens menés auprès des équipes de direction (proviseurs, proviseurs adjoints, gestionnaires-comptables) de quatre lycées publics des académies d'Aix-Marseille (Lycée#1 et Lycée#2) et de Lyon (Lycée#3 et Lycée#4) choisis selon trois séries de critères : leurs résultats (mesurés par les indicateurs de pilotage et de plus-value de performance), les caractéristiques de leur population scolaire et leur degré d'engagement supposé dans un pilotage par les résultats. Les deux lycées de l'académie de Lyon ont aussi fait l'objet de monographies détaillées, incluant l'analyse des différents documents de régulation (projets d'établissement, diagnostics, bilans annuels, procès-verbaux des CA et des réunions de commissions).

Nous utilisons par ailleurs les analyses intermédiaires d'une enquête en cours sur la professionnalisation des politiques d'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap dans l'académie de Lyon. Notre matériau se compose ici de deux études de cas : le Lycée#4 qui constituait un cas d'étude particulier dans la recherche (*New*)Age – cité scolaire aux publics de classes moyennes créée en 1984, ayant pour mission la prise en charge d'élèves en situation de handicap ; le Lycée#5, établissement professionnel ouvert en 1982, scolarise quant à lui une population scolaire socialement défavorisée, avec des résultats au baccalauréat professionnel qui le place au premier rang des lycées de ce type dans l'académie. Doté de deux unités locales d'inclusion scolaire, il est par ailleurs caractérisé par une rotation importante du personnel, une caractéristique qui implique une forte régulation de contrôle de la part des autorités académiques et qui laisse *a priori* une place secondaire plutôt faible au pilotage par les résultats.

Des « pilotes » à leurs instruments : une confirmation du découplage... et de la déprofessionnalisation ?

Dans une perspective interactionniste des professions, la caractéristique principale de tout groupe professionnel est son autonomie :

Les membres d'une profession ont réussi à se faire reconnaître comme les seuls dont les connaissances et l'expérience permettent de décider ce qu'il faut faire sans une situation donnée, et de juger, en fin de compte, si ce qui a été fait a été bien fait (Abbott, 2009, p. 10).

Dès lors que les réformes scolaires de « pilotage par les résultats » sont traduites comme un renforcement du contrôle de l'activité du service éducatif, il n'est donc pas surprenant que les travaux sociologiques se polarisent sur leurs impacts sur les groupes professionnels qui composent les équipes de direction des établissements scolaires (Buisson-Fenet et Dutercq, 2015). Elles euphémisent toutefois ainsi les apports d'une analyse fine des propriétés de la nouvelle instrumentation déployée.

Une nouvelle norme professionnelle et ses effets sur la définition du métier de « cadre scolaire de proximité »

Le « pilotage par les résultats » et la polarisation de l'action publique comme de ses analystes sur certains corps de métiers dont il s'accompagne, à la fois au plan de l'action publique et des travaux de sciences sociales, produit depuis les années 2000 trois séries d'orientation analytiques qui participent à étayer intellectuellement l'émergence et la consolidation d'un « espace de régulation intermédiaire » (Dutercq et Lang, 2002). La première orientation a consisté à examiner les modalités d'une reconnaissance progressive du statut de cadre,

en plaçant au centre de l'enquête les négociations sur l'identité du métier qui, dans un secteur néo-corporatiste comme l'Éducation nationale, ont fait l'objet de longues tractations entre services ministériels et syndicats : la thèse de Pelage (2003), qui passe en ce sens pour être une étude séminale sur les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en France, développe longuement ces aspects socio-politiques et socio-juridiques pour éclairer les deux événements que constituent la création du statut (1982) et sa redéfinition (protocole d'accord de 2001). Un autre type d'analyse se centre, dans une perspective plus ethnographique qu'institutionnaliste, sur les recompositions de l'activité ordinaire de l'encadrement. Il s'agit alors de décrire le glissement de l'inspection individuelle notée vers l'accompagnement et du conseil pour les inspecteurs pédagogiques régionaux (Albanel, *ibid.*), et d'analyser les effets de la dispersion au travail, les dilemmes professionnels, voire les contradictions de statut que le modèle managérial engendre lorsqu'il n'est pas suivi d'une reconnaissance juridique de l'autorité hiérarchique du chef d'établissement sur les corps enseignants. Les analyses ethnographiques de Barrère (2006) s'attachent, par exemple, à examiner les modalités ordinaires d'engagement du principal d'un collègue lillois, comme celles de Gather-Thurler, Kolly-Ottiger, Losego et Maulini (2017) décrivent les « débordements » et les « fragmentations » de l'activité de direction. Une troisième orientation s'efforce d'inscrire l'évolution du statut comme du métier de cadre éducatif dans le sillon de la littérature sur le leadership, déjà longuement tracé pour l'aire anglo-saxonne². Elle fait l'hypothèse que l'appel au leadership comme compétence professionnelle, adossée à une série d'aptitudes personnelles, est le produit d'une norme de travail associant les postes d'encadrement à une intensification des contacts avec le personnel « d'exécution pédagogique », dans le sens d'une incitation au changement (Garant et Letor, 2014 ; Dutercq, Gather-Turler et Pelletier, 2015). Si la notion même de leadership et le principe d'autonomie d'action qu'elle véhicule s'annoncent particulièrement ambivalents dans le cas du modèle français administré des corps d'État, les recherches mettent néanmoins l'accent sur les modèles de légitimité que mobilisent les chefs d'établissement et sur l'antagonisme de leur « professionnalisme de performance » avec le « professionnalisme réflexif » cher à la culture enseignante (Dutercq, 2015).

L'apport général de ces travaux, qui constituent désormais un corpus important d'interprétations du sens et des effets de la réorganisation managériale des services publics d'éducation, a consisté à envisager les groupes assurant l'encadrement scolaire intermédiaire non comme des ensembles homogènes, fermés et strictement codifiés à l'image des *professions* de la sociologie américaine, mais comme « des processus évolutifs, vulnérables, ouverts, instables » (Demazière et Gadéa, *op. cit.*, p. 17). Ce faisant, le regard porté sur la dynamique professionnelle des métiers de l'encadrement scolaire a privilégié la question de

2 *School Leadership & Management* est par exemple une revue d'interface qui signale l'importance de cette thématique dans la recherche-action depuis son année de lancement en 1981.

la (dé)professionnalisation de ces « pilotes » : les réformes néo-managériales ne promeuvent-elles pas la rhétorique de l'autonomie pour mieux contrôler les bureaucraties professionnelles établies dont ressortissent, dans le secteur éducatif, inspecteur.e.s et chefs d'établissement ? Le pilotage par les résultats ne réduit-il pas l'expertise professionnelle à l'application de bonnes pratiques qui permettent de « faire du chiffre », quitte à simplifier la définition du bien collectif en termes de justice sociale et à rabattre la mission d'intérêt public sur des tactiques de carrière (Pelage, *op. cit.*) ? La lecture francophone du pilotage éducatif à travers les mutations des deux principaux groupes professionnels des inspecteurs et des chefs d'établissement tend ainsi à cristalliser l'opposition entre *managerialism* et *professionnalism* (Gleeson et Knights, 2006), qui soit placerait en face-à-face la ligne administrative (« l'encadrement ») et la ligne pédagogique (« les enseignants »), soit fracturerait de l'intérieur l'identité professionnelle des cadres scolaires intermédiaires.

Passer par les instruments pour analyser le pilotage

Or si la compréhension de la dynamique du pilotage permet de spécifier les re-compositions des groupes professionnels qui le prennent en charge et leur repositionnement dans l'espace des luttes de juridictions (Abbott, 1983), elle passe aussi par l'analyse minutieuse de l'instrumentation et des formes de régulation qu'impulsent de nouveaux outils de l'action publique scolaire. Une première conception consiste à les envisager dans leurs différents impacts : en particulier, les travaux en sciences politiques analysent combien les instruments deviennent une sorte de passage obligé de l'action publique, et rétrécissent l'éventail des choix, modèlent les termes du débat public, voire verrouillent l'action. On a pu ainsi montrer dans le cas du secteur éducatif que certains logiciels d'affectation en établissement participaient au durcissement de l'organisation administrée des flux d'élèves (Buisson-Fenet, 2004), et manifestaient un « repli gestionnaire » propice au maintien de pratiques ségrégatives silencieuses (Laforgue, 2003).

Face à cette lecture, une autre conception met l'accent sur les instruments d'action publique comme trace ou indice d'évolutions structurelles qui les dépassent. Un outil comme la carte scolaire illustre par exemple clairement dans les années 1980 le principe d'une régulation classique, de type *command and control* : pour maîtriser les flux inter-établissements dans un système éducatif de plus en plus déconcentré et contrôler les pratiques de scolarisation de populations scolaires socialement plus hétérogènes, il s'agit d'abord d'ordonner l'information afin de rationaliser l'aménagement scolaire du territoire (Obin et van Zanten, 2008). S'y superposent – davantage qu'ils s'y substituent – des instruments axés sur la coordination des échanges, de type *negociation and persuasion*, comme les logiciels d'orientation vers l'enseignement supérieur de type Affectation post-baccalauréat (APB) dont le paramétrage permet de bonifier des choix que les familles pourraient juger risqués. Les techniques d'évaluation et de contractualisation des établissements du second degré traduisent ainsi le pilotage par les résultats comme une forme de contrôle à distance moins réglementaire qu'incitatif, moins normalisateur qu'évaluateur. En cela ils portent

une « théorie politique implicite » (Lascoumes, 2003) qui permet de saisir les variations du contrôle et de l'autonomie au centre de la relation administrative. Ils opérationnalisent et matérialisent une dynamique : il est alors possible de partir de ces instruments pour « remonter » jusqu'aux référentiels et aux motifs cognitifs et discursifs dont ils sont le produit, par exemple en montrant la place que prend la mesure chiffrée comme preuve de performance dans la gouvernance scolaire (Ozga, 2009).

Entre ces deux termes d'interprétation, on peut enfin s'intéresser aux processus d'instrumentation, définis chez Lascoumes et Le Galès (2004, p. 12) comme « l'ensemble des problèmes posés par le choix, la mise en œuvre et l'usage des outils qui permettent d'inscrire l'action dans un contexte donné ». Ce ne sont plus les projets, les indicateurs et les évaluations qui permettent *en soi* de caractériser le pilotage par les résultats comme « référentiel » ou à travers ses « effets », mais les débats, les dilemmes et les compromis auxquels leur mise en œuvre donne lieu localement et dont ils pavent l'action publique scolaire dans ses recompositions. Cette perspective suggère que « l'ère du pilotage » ne se réduit pas à une rupture avec un ordre ancien dans lequel le personnel d'encadrement des bureaucraties professionnelles aurait agi en toute autonomie et quasiment « protégé » de l'organisation, mais plutôt qu'elle désigne un moment de recomposition des relations et des échanges entre segments professionnels qui forment un ordre négocié instable.

Les lycées lyonnais de l'enquête (*New*)Age : échec du recouplage et déprofessionnalisation des « pilotes » ?

Dans la mise en œuvre des politiques scolaires de « pilotage par les résultats », différents instruments ont eu tendance à s'ajouter les uns aux autres de manière plus ou moins cohérente, sur le mode de la sédimentation (*layering*) (Thelen, 2003) : de nouveaux outils se cumulent à d'anciens laissés en place, et il s'opère une articulation hésitante entre des outils de générations diverses. La configuration instrumentale choisie dans l'enquête (*New*)Age agrège quatre instruments de pilotage par les résultats : l'évaluation des performances des établissements à l'aide d'indicateurs, les projets d'établissement, le nouveau cadre comptable et budgétaire, enfin la contractualisation des établissements avec les académies.

Dans les lycées lyonnais enquêtés, une préférence nette semble donnée à l'usage d'indicateurs statistiques et au contrat avec l'académie de tutelle ; à l'opposé, l'auto-évaluation reste un instrument très peu institutionnalisé et rares sont les cas où les projets d'établissement donnent lieu à des procédures formalisées, collectives, codifiées et correctives. Entre ces deux cas extrêmes, le projet et les instruments budgétaires connaissent des évolutions contrastées d'un lycée à l'autre. Le Lycée#3 illustre ainsi dans notre échantillon le cas exemplaire d'une instrumentation très faible, limitée à une conformation bureaucratique minimale et ne permettant pas d'enrayer des conflits récurrents au sein de l'établissement d'ordre administratif, politique et professionnel : le projet d'établissement se borne à un document de quatre pages recensant une série d'actions effectuées

il y a quelques années, qui n'a jamais été discutée collectivement et qui n'est plus d'actualité. Le contrat d'objectifs n'est pas établi au moment de l'enquête malgré la requête émise par la rectrice dans le cadre d'une circulaire rectorale. Pour reprendre la typologie de Malen (2006), on a ici affaire à une logique de dilution qui résulte de l'ignorance, de la résistance ouverte ou de la défiance systématique à l'égard des nouveaux instruments. À l'opposé, on observe dans Lycée#4 un usage banalisé des outils du *New Public Management* qui illustre une logique d'appropriation, sur la base d'une adoption sélective de certains outils (indicateurs comme les radars, conventions avec plusieurs parties prenantes hiérarchiques ou extérieures à l'Éducation nationale, multiples reportings sur la base de tableaux de bord). Entre les deux se situent les autres établissements (dont le Lycée#5) dans lesquels les outils sont dans l'ensemble implémentés, mais souvent par la direction uniquement, et plus rarement pour en faire des outils d'enrôlement du corps enseignant ou des « pilotes invisibles » de l'action publique (Lorrain, 2004). Du coup, la logique de mise en œuvre tient au mieux à un souci de meilleure connaissance des contextes, plus rarement à une volonté de mobilisation et d'animation pédagogique de l'équipe éducative. Les outils du pilotage par les résultats n'affectent pas l'activité pédagogique, même dans les cas où les enseignants ont clairement à cœur d'améliorer le taux de réussite de leurs élèves ou de s'investir dans une démarche collective. Le changement s'accomplit donc ici dans la logique du découplage (Meyer et Rowan, 1977) : de nouveaux outils sont mis en place (d'ailleurs de façon inégale) sans que cela touche le cœur de l'organisation scolaire. L'instrumentation étudiée obéit davantage à une logique de constitution d'un vivier d'instruments dans lequel les acteurs pourraient piocher, selon les besoins et les contextes, souvent à la suite d'initiatives individuelles, plutôt qu'à l'accumulation convergente et systématisée d'outils introduisant un changement de régulation certes localisé, mais systémique.

Ces résultats permettent de rappeler génériquement qu'il faut se garder d'établir un lien *a priori* entre l'introduction de nouveaux instruments et les transformations de l'action publique, car ces dernières varient selon les ordres éducatifs locaux. Surtout, l'enquête pose à nouveaux frais la question de la déqualification des chefs d'établissement, en mettant en exergue le processus de perte d'autonomie dans leur activité de travail que produit un assujettissement aux règles de contrôle inscrites dans ces « nouveaux » instruments de pilotage. En particulier, le temps passé dans les activités de *reporting* nécessaires pour alimenter l'évaluation de l'établissement réduit les tâches stratégiques autour du projet d'établissement, tandis que le temps consacré à la contractualisation avec la tutelle de second niveau ou des partenaires extérieurs marginalise l'activité relationnelle avec les enseignants, les élèves et les familles (Buisson-Fenet et Pons, 2019). Ainsi tout à la fois, dans le cas français, l'instrumentation de pilotage semble échouer à relayer sur une performance pédagogique mesurable de l'unité-établissement, et à décentrer l'encadrement – dont on suscite pourtant fortement la mobilisation – d'un rôle de leadership à un rôle d'organisation.

Analyser l'instrumentation pour mieux saisir les dynamiques professionnelles : un pilotage à géométrie variable

À travers l'examen des instruments et de leurs usages localisés, l'enquête (*New Age*) donne ainsi à voir que les instruments diffusés par le haut de l'organisation scolaire pour faciliter l'évaluation et la contractualisation des performances des unités d'enseignement sont régulièrement utilisés comme des outils de gestion et rabattus sur leur fonctionnalité de « conformation » à l'échelon des établissements : plutôt que d'équiper clairement une relation d'*accountability* localisée, plusieurs des proviseurs interrogés semblent s'encaîmer dans une logique de reddition de comptes bureaucratique à la hiérarchie, sans que la régulation pédagogique en soit pourtant améliorée. Pourtant, la lecture des instruments de pilotage au prisme de leur (in)efficacité, de leurs effets pervers ou comme révélateurs d'une re-bureaucratiation des systèmes éducatifs par volonté de contrôler à distance des unités désormais décentralisées, n'épuise pas la compréhension des dynamiques professionnelles en cours.

Quand conduire, c'est (déjà) piloter

La formalisation croissante de la régulation des établissements d'enseignement secondaire rencontre d'abord des identités professionnelles bien plus hétérogènes que le scénario de la rebureaucratiation managériale le laisse croire, et le développement de nouveaux instruments de gestion « constitue un vecteur de différenciation des trajectoires des professions, de recomposition du travail des professionnels, de division des mondes professionnels » (Bezes et Demazière, 2012, p. 8). Les acteurs ne sont pas en effet les instruments passifs de la logique managériale, et leurs usages des instruments diversifient et complexifient le script de la déprofessionnalisation. Certains outils de gestion peuvent, par exemple, donner l'opportunité à certains segments de l'administration scolaire de « jouer » sur la distribution des expertises, et de faire reconnaître leurs différences de pratiques, de savoirs et de savoir-faire, renforçant ainsi leur position dans une reconfiguration en cours des rapports de pouvoir professionnels. C'est le cas du nouveau cadre comptable et budgétaire qui entre en vigueur en 2012 et permet, pour certains agents comptables, de capitaliser sur l'expertise initiale que constitue la capacité technique à contrôler les comptes publics :

« La réforme du cadre comptable et budgétaire on est très demandeur, en termes de réorganisation aussi, on cherche à se rapprocher des chefs d'établissement, à supprimer tous les cloisonnements, par vie ou par survie, pour rendre nos métiers intéressants (...) Le sens, c'est d'avoir une dépense riche, un acte économique, qui ait du résultat comptable dans les résultats du Bac. » (gestionnaire-comptable du Lycée#1, secrétaire de l'association Espace-Gestionnaires, 47 ans)

Alors que le maniement de l'argent public et le contrôle de gestion pourraient apparaître comme des savoirs professionnels stratégiques dans une conjoncture de consolidation des instruments financiers, et renforcer la reconnaissance

d'acteurs jusqu'alors périphériques, en pratique les directions d'établissement n'intègrent qu'à la marge leurs services gestionnaires dans le pilotage :

« Quelque part, on n'est pas personnel de direction, on sait bien que tout est à construire. La relation avec le chef d'établissement est à construire, la confiance est à construire. Mais, institutionnellement, on ne fait pas partie de la même famille, et on n'est pas leurs adjoints. Le proviseur adjoint deviendra chef un jour. Le triangle n'est pas équilatéral. » (gestionnaire-comptable, 48 ans, Lycée#3)

« L'outil de conduite » que constitue le nouveau cadre comptable et budgétaire modifie ainsi l'équilibre entre les gestionnaires et les comptables. Ceux-ci obtiennent au passage le statut d'adjoints au chef d'établissement prenant la direction d'un « pôle administratif » au sein de l'établissement. La concurrence juridictionnelle en cours (Abbott, 2003) se traduit ainsi par une tentative de conversion d'une technique budgétaire en instrument de pilotage, d'ailleurs vouée à l'échec dans l'académie considérée :

« Ils ont lancé un programme de formation [...] Un chef d'établissement et un gestionnaire-comptable ont fait un premier budget format RCBC. Et il nous a été présenté en plénière, tous les gestionnaires et les chefs d'établissement ensemble, ce qui est très rare. Donc tout un département, on nous a présenté comment ça se passait, et tout ce qu'on avait à entendre, c'était vraiment un budget politique. Ensuite, les vieux intendants ont repris, les vieux intendants syndiqués qui trustent toutes les formations, ont récupéré l'information sur la RCBC, en ont fait un machin technique, en vidant de tout le contenu politique. C'était : comment on inventorie, comment on calcule le fonds de roulement, que du techno ! » (gestionnaire-comptable, 35 ans, Lycée#5)

Certains segments professionnels initialement périphériques dans la dynamique de pilotage peuvent donc s'emparer des nouveaux outils, soit parce qu'ils conviennent à leurs manières de travailler, à leur définition des « bonnes façons » de faire, soit parce que leur mise en œuvre s'accompagne d'une valorisation salariale, d'une reconnaissance statutaire, d'une plus grande légitimité, soit enfin parce qu'elle ouvre un espace d'engagement et revitalise ainsi l'identité professionnelle.

Quand piloter, c'est choisir ses « vrais » instruments de conduite

Dans l'éducation comme dans d'autres secteurs publics, les instruments néo-managériaux « génèrent de la division et de la différenciation au sein des groupes professionnels » (Bezes et Demazière, *op.cit.*, p. 11). Certains chefs d'établissement se disent certes fragilisés par la nécessité de devoir bricoler sans cesse pour concilier l'ensemble des contraintes d'application réglementaires, de performance gestionnaire, de compétences communicationnelles. Mais les notions de qualité et d'efficacité peuvent aussi être revendiquées par d'autres chefs d'établissement, qui y discernent l'occasion d'entrer dans le jeu sectoriel, d'accéder à des fonctions plus valorisantes ou de redéfinir les hiérarchies en présence. L'enquête permet aussi de saisir combien l'expression d'une réflexivité critique sur les outils néo-managériaux peut revitaliser la prétention à

un « vrai » pilotage, comme lorsqu'il s'agit par exemple d'opposer le « plein » du projet d'établissement au « vide » du contrat d'objectifs :

« Le projet c'était affirmer l'autonomie dans le cadre de l'Éducation nationale, le contrat d'objectifs s'est imposé par en haut, on reprend les objectifs nationaux, les objectifs du projet académique, on cherche dans le projet académique quels sont les objectifs les plus pertinents pour l'établissement et on se dit quelles actions on va pouvoir mener pour pouvoir le faire et quels indicateurs vont pouvoir mesurer si cet objectif est bien atteint... Et au mieux on va voir si dans le projet d'établissement, il y a quelque chose de cohérent, au mieux, parce qu'au pire, je l'ai vu, projet et contrat sont complètement déconnectés l'un de l'autre... [...] Ici on est vraiment dans l'idée que l'État nous oblige à définir des objectifs qui ne sont pas forcément liés à l'établissement ou à son autonomie, mais à la politique nationale... [...] Il faut savoir ce qu'on veut ! Soit on veut l'autonomie de l'établissement, soit c'est l'institution qui fait le diagnostic et nous signifie les objectifs à atteindre et on revient comme il y a trente ans ! » (Proviseur, 52 ans, Lycée#5)

L'antagonisme entre une direction d'établissement préoccupée de performance et une équipe enseignante centrée sur la réflexivité critique (Dutercq et Maroy, *op. cit.*) ne va ainsi pas de soi : nos « managers scolaires » ne sont pas nécessairement favorables aux orientations de la rationalisation administrative (Farell et Morris, 2003), soit qu'elles bouleversent la conformité à de « bonnes pratiques » qui font le socle d'une culture professionnelle, soit qu'elles contraignent à formaliser une reddition des comptes sans effet sur la mobilité professionnelle, soit qu'elles compliquent le travail d'enrôlement des enseignants dans une forme de pilotage partagé. Régulièrement, le déroulement de la carrière donne ainsi à voir une distanciation croissante avec la « culture » des services académiques qui prennent trop peu en compte les dimensions liées aux relations intercatégorielles et interpersonnelles au sein des établissements :

« En fait tu apprends à ne plus te comporter comme un bon petit soldat qui a l'intention et la bonne volonté de montrer l'exemple. Tu as l'impression qu'il y a deux discours, celui que l'on t'apprend à tenir sur la performance de service avant ton affectation, et celui qu'on te demande d'avoir au quotidien avec l'objectif prioritaire de maintenir la paix sociale dans ton établissement. » (Provisseuse, 47 ans, Lycée#3)

Dès lors, les proviseurs les plus aguerris n'hésitent pas à « choisir » leur instrumentation, souvent en s'investissant personnellement dans les dispositifs de régulation tout en déléguant le « sale boulot » du reporting à leur adjoint :

« Les collègues ont été d'accord pour qu'on donne du sens au bassin de formation, qu'on en fasse une unité pertinente de la politique scolaire dans cette ville. Ça nous donne du poids face aux prescriptions de l'échelon académique, en particulier ça nous permet de leur montrer que les données chiffrées – parce que maintenant il faut tout mesurer, hein... – elles ne suffisent pas pour piloter, le pilotage passe par les hommes. » (Proviseur, 57 ans, Lycée#2)

Tour à tour ressource, protection ou contrainte, les outils néo-managériaux ne deviennent en ce sens des instruments de pilotage que lorsque leur utilisation vient baliser l'action sans heurts excessifs, en s'inscrivant dans un processus

de mobilisation des enseignants, c'est-à-dire lorsque leur mode opératoire est perçu par les équipes de direction comme favorable à l'inscription des acteurs locaux dans une activité collective d'amélioration continue. Faute de pouvoir agir sur la socialisation collective initiale du corps enseignant – dont ils se sont statutairement éloignés – aux nouveaux outils de gestion de la qualité pédagogique (comme les indicateurs), souvent dubitatifs quant à leur capacité à convaincre le groupe enseignant de l'intérêt de la rationalisation administrative pour valoriser leur expertise pédagogique, les proviseurs rencontrés mettent davantage sur l'enrôlement individuel des enseignants qui souhaitent sortir de leur salle de cours pour se rapprocher du niveau établissement, participant ainsi à l'émergence d'un espace intermédiaire plus ou moins formalisé, entre la sphère de la direction et celle des équipes pédagogiques :

« Le vrai souci c'est que vu l'étroitesse des équipes de direction, je suis accaparée par plein d'autres tâches que du pédagogique, du coup je compte vraiment sur les profs qui ont le plus le sens du collectif pour une sorte de délégation de contrôle-qualité en quelque sorte, auprès des équipes disciplinaires par exemple. C'est là qu'on voit que la coordination et les partenariats tout le monde y gagne, et d'abord les élèves. » (Proviseur, 45 ans, Lycée#4)

Quand piloter, c'est conduire en binôme

Enfin la lecture instrumentaliste du pilotage scolaire éclaire sur l'évolution de l'écologie professionnelle des pilotes. La littérature nord-américaine sur le leadership souligne d'abondance que le développement de rôles de « pilotes intermédiaires » est devenu essentiel pour assurer le fonctionnement comme la transformation des institutions éducatives (Hopkins, 2013 ; Tardif et Levasseur, 2010). Plus généralement, on peut envisager l'efficacité des instruments de pilotage non pas tant à l'aune de leurs effets sur les populations scolaires concernées, qu'au regard de l'élargissement des configurations d'acteurs professionnels qu'ils mobilisent : leur rôle ne se mesurerait alors pas tant dans les réponses qu'ils permettent d'apporter aux évolutions de l'environnement externe, que dans leur fonction de mise en relation et de socialisation d'acteurs aux compétences hétérogènes, dont la coalition consolide l'accompagnement du changement. Pour emprunter au vocabulaire de Norbert Elias, les outils permettraient ainsi « l'allongement des chaînes d'interdépendances » en engageant des rôles professionnels distincts dans la résolution d'un problème partagé. On rencontre par exemple cette coalition de rôles dans la nouvelle procédure d'évaluation des enseignants du secondaire en France, qui transpose dans l'Éducation nationale la réforme « Parcours professionnels, carrières et rémunérations » (PPCR) de la Fonction publique : en substituant à la double notation (administrative par le chef d'établissement, pédagogique par l'inspecteur pédagogique) une évaluation unique de l'enseignant, sur la base d'un entretien de carrière croisé entre inspecteur et chef d'établissement, le protocole d'accord d'octobre 2016 entérine le rapprochement des missions de l'encadrement intermédiaire dans un co-pilotage des personnels en établissement (Buisson-Fenet et Pons, 2017).

C'est aussi dans la mise en œuvre du « service public de l'école inclusive » depuis la rentrée 2019³ que l'instrumentation révèle combien la complémentarité des corps d'inspection et de direction est désormais un levier du pilotage local. Le déploiement territorial des 3 000 Pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) visant à mieux répartir et coordonner les interventions des accompagnant.es d'élèves en situation de handicap (AESH) s'accompagne en effet de la diffusion de l'instrument Qualinclus, guide « d'auto-évaluation et d'amélioration continue de la qualité » de l'inclusion scolaire dans les établissements du second degré⁴ : il revient au binôme que constituent le chef d'établissement et l'inspecteur du premier degré à la tête du PIAL d'engager l'EPL dans un « diagnostic partagé, étayé à partir des constats relevés », et « d'établir ou infléchir un plan en présentant des objectifs et des axes de progrès, des actions d'amélioration, en prévoyant des outils de suivi tels que tableau de bord, indicateurs, fiches de suivi, etc. ». En institutionnalisant dans l'usage de cet outil le rapprochement de deux corps et l'articulation de la ligne administrative (incarnée par le chef d'établissement) et de la ligne pédagogique (incarnée par l'inspecteur), l'instrumentation pose certes à nouveaux frais la question de la division technique du travail : qui, du chef d'établissement ou de l'inspecteur de circonscription, doit accueillir les parents d'élèves dont l'enfant en situation de handicap entre au collège ? Auquel revient-il de recruter les accompagnant.e.s (AESH) ? D'organiser la mutualisation de leur service sur les deux degrés (enseignement primaire et enseignement secondaire) ? Mais elle pose en même temps, plus implicitement, la question de la division morale du travail dans une mission conjointe où la hiérarchie statutaire effective ne saurait pourtant être affichée.

Cette « configuration binomiale » en cours de formation incite à penser que peuvent se rejouer entre inspecteurs du premier degré et chef d'établissement du second degré une confrontation de codes de travail, de cultures professionnelles, voire de conceptions éducatives et pédagogiques. Élément souvent négocié dans l'ordinaire de l'activité, la division du travail et la négociation régulière des relations de travail qui l'accompagne sont à la fois impulsées et déniées par l'instrumentation de pilotage des PIAL. Le guide Qualinclus véhicule en effet une norme collaborative, puisqu'il y est question d'une démarche d'assurance-qualité fondée sur un « diagnostic partagé », veillant à « replacer le sujet dans une organisation ou un système dans son ensemble ». En revanche sa présentation évoque l'établissement scolaire comme une communauté éducative soudée autour de son chef et ne réfère pas à la segmentation professionnelle réelle de l'organisation entre les deux degrés d'enseignement (Isambert-Jamati,

3 La loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance renforce en effet l'inclusion scolaire dans son chapitre IV, et la circulaire de rentrée en détaille les mesures principales : mise en place dans chaque département d'un service dédié ; création des PIAL ; renforcement du statut des accompagnants ; déploiement d'une offre de formation pour les enseignants ; renforcement de la coopération avec le secteur médico-social.

4 Voir sa présentation sur le site d'Eduscol : <https://eduscol.education.fr/cid132953/guide-qualinclus.html>

1985). Enfin, Qualinclus illustre une visée performative de l'outil : le mettre en œuvre, c'est instituer un pilotage de compromis dans un espace scolaire inclusif dont la logique pédagogique dominante est désormais traversée officiellement par des dynamiques de reconnaissance des besoins éducatifs particuliers. En tant qu'opérateurs socio-techniques, les instruments mettent ainsi concrètement en relation des rationalités professionnelles distinctes, dont ils participent à taire les divergences potentielles, et qui agencent à travers eux des enjeux liés à la distribution des ressources, à la qualification des problèmes, ou encore à la définition des hiérarchies réelles.

Conclusion

Que change l'instrumentation scolaire quant à la performativité du pilotage éducatif ? À en croire l'analyse des régulations intermédiaires dans le volet régional de l'enquête (*New*)Age, pas tant de choses que cela : l'académie de Lyon parvient à articuler le processus d'intégration instrumentale avec une organisation plus serrée des relations entre les cadres intermédiaires pédagogiques et administratifs, mais sur un mode sélectif (tous les outils d'*accountability* ne sont pas mobilisés) et incrémental : en écho avec la théorie du découplage, l'instrumentation peine à embrayer sur une régulation d'ensemble des régulations scolaires intermédiaires et ne suffit pas à « changer de sentier » (Pierson, 1997, p. 606).

Toutefois, la perspective des écologies professionnelles (Abbott, 1983) modifie ce script. À distance de la thèse de la déprofessionnalisation, qui insiste sur les effets uniformément déqualifiants des outils de contrôle gestionnaires, nous préférons envisager les dynamiques professionnelles au prisme des « ordres négociés » que constituent les établissements scolaires⁵. L'instrumentation permet alors de chausser d'autres lunettes : elle donne à voir le réagencement de territoires d'activité qui rapproche certains métiers jusqu'alors périphériques du centre du jeu ; elle éclaire la part de réflexivité critique que les nouveaux instruments, plus incitatifs que normatifs, engagent chez des pilotes dont la légitimité s'associe moins à la position hiérarchique, et davantage aux capacités de mobilisation des cadres ; elle précise l'importance croissante des bases intercatégorielles du pilotage scolaire post-bureaucratique, qui condense et redéploie les acquis des expériences professionnelles. En se disputant la qualification d'un outil, les acteurs se disputent en fait une part de son contrôle et par conséquent une forme de capacité à orienter l'action et à rappeler ou redéfinir les valeurs propres au domaine d'activité dans lequel ils évoluent.

Misant sur la complémentarité de groupes statutaires distincts, la « configuration binomiale » vient masquer les enjeux de la lutte juridictionnelle centrale dans l'analyse écologique d'Abbott. Or si l'on peut espérer que dans une

5 Strauss, Schatzman, Ehrlich, Bucher et Sabshin (1963/1992) retiennent trois modalités nécessaires pour caractériser un « ordre négocié » : l'organisation considérée emploie du personnel formé à plusieurs métiers (*occupations*) ou professions (*professions*) ; les membres de ces groupes professionnels sont formés selon des traditions différentes ; une partie du personnel est constituée de professionnels.

organisation de service public où « le travail doit être fait », les deux membres du binôme ajustent leurs engagements et stabilisent leur pilotage conjoint dans un enchaînement d'accords réciproques, tout n'est sans doute pas négociable dans les modalités du travail décloisonné. Si « piloter » c'est reconduire l'ordre négocié qu'est l'établissement scolaire en produisant des règles plus complexes et en implémentant des outils pour l'action plus nombreux (Buisson-Fenet, 2019), il revient aux sociologues de terrain de prêter suffisamment attention aux déplacements et recompositions des frontières professionnelles dans un monde scolaire que veut plus fréquemment articuler une instrumentation commune.

Bibliographie

- Abbott, A. (2003). Écologies liées : à propos du système des professions. Dans P.-M. Menger (dir.), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions* (p. 29-50). Paris : Éditions de la MSH.
- Abbott, A. (2009). Introduction. Dans D. Demazière et C. Gadéa (dir.) (2009), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents, nouveaux défis* (p. 4-12). Paris : La Découverte.
- Albanel, X. (2009). *Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire*. Toulouse : Octarès.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- Bezes, P. et Demazière, D. (2012). New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du travail*, 53, 1-13.
- Buisson-Fenet, H. (2004). Rationalisation gestionnaire et éthiques professionnelles : le cas d'un logiciel de gestion des flux scolaires dans l'Éducation nationale. Dans V. Boussard (dir.), *Au nom de la norme. Les dispositifs de gestion entre normes organisationnelles et normes professionnelles* (p. 35-53). Paris : L'Harmattan.
- Buisson-Fenet, H. (2019). *Piloter les lycées. Le « tournant modernisateur » des années 1990 dans l'Éducation nationale*. Grenoble : PUG.
- Buisson-Fenet, H. et Dutercq, Y. (2015). Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question. *Recherche & Formation*, 78, 9-18.
- Buisson-Fenet, H. et Pons, X. (2017). Un « sujet qui fâche ». L'évaluation des enseignants en France, entre défense statutaire, injonction au professionnalisme et autonomie professionnelle. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(3), 381-396.
- Buisson-Fenet, H. et Pons, X. (2019). Responsable, mais pas redevable ? Gouvernance par les résultats et relations « d'accountability » dans les établissements scolaires en France. *Éducation et Sociétés*, 43(1), 41-56.
- Demazière, D. et Gadéa, C. (dir.). (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents, nouveaux défis*. Paris : La Découverte.
- Dutercq, Y. (2005a). Mobilisation des enseignants et régulation des établissements : les chefs d'établissement vecteurs obligés du changement. Dans M. Cividini (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 189-199). Québec : Presses universitaires de Laval.
- Dutercq, Y. (2005b). Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et défi de justice. *Politiques et management public*, 23(1), 125-135.
- Dutercq, Y. (2015). Les modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français. *Recherche et Formation*, 78, 35-50.
- Dutercq, Y. et Lang, V. (2002). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Éducation et Sociétés*, 8, 49-64.
- Dutercq, Y. et Cuculou, S. (2013). La performance comme outil de gouvernance : quelles conséquences sur le travail des enseignants de l'école primaire ? Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 195-210). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Dutercq, Y., Gather-Turler, M. et Pelletier, G. (dir.). (2015). *Le leadership éducatif : entre défi et fiction*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Dutercq, Y. et Maroy, C. (dir.). (2017). *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Evetts, J. (2006). Organizational and Occupational Professionalism. The Legacies of Weber and Durkheim for Knowledge Society. In C. Marcuello et J.-L. Fandos (eds.), *Sociological Essays for a Global Society: Cultural Change, Social Problems and Knowledge Society*. (pp.61-79). Saragosse : Prentice Hall.

- Farell, C. et Morris, J. (2003). The "Neo-Bureaucratic" State: Professionals, Managers and Professional Managers in Schools, General Practices and Social Work. *Organization*, 10, 129-156.
- Garant, M. et Letor, C. (dir.). (2014). *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Gather-Turler, M., Kolly-Ottiger I., Losego, P. et Maulini, O. (dir.). (2017). *Les directeurs au travail. Une enquête au cœur des établissements scolaires et socio-sanitaires*. Berne: Peter Lang.
- Gleeson, D. et Knights, D. (2006). Challenging Dualism: Public Professionalism in "Troubled" Times. *Sociology*, 40(2), 277-295.
- Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321.
- Isambert-Jamati, V. (1985). Les primaires, ces « incapables prétentieux ». *Revue française de pédagogie*, 73, 57-65.
- Laforge, D. (2003). *Une administration d'État face à la ségrégation scolaire. Une enquête ethnographique sur le repli gestionnaire de deux inspections académiques et d'un rectorat* (thèse de doctorat). Université Lumière Lyon 2.
- Lascoumes, P. (2003). Gouverner par les instruments. Ou comment s'instrumente l'action publique? Dans J. Lagroye (dir.). *La politisation* (p. 387-402). Paris: Belin.
- Lascoumes, P. et Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Lorrain, D. (2004). Les pilotes invisibles de l'action publique. Le désarroi du politique? Dans P. Lascoumes et P. Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments* (p. 163-197). Paris: Presses de Sciences Po.
- Malen, B. (2006). Revisiting Policy Implementation as a political Phenomenon. In M. I. Honig (ed.), *New Directions in Education Policy Implementation. Confronting Complexity* (pp. 83-105). Albany: SUNY Press.
- Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles: De Boeck.
- Maroy, C. et Pons, X. (dir.). (2019). *Accountability Policies in Education. A Comparative and Multilevel Analysis in France and Quebec*. New York: Springer
- Meyer, J. W. et Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363.
- Obin, J.-P. et Zanten van, A. (2009). *La carte scolaire*. Paris: PUF.
- Ozga, J. (2009). Governing Education Through Data in England: From Regulation to Self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Pelage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire: changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, 145, 21-36.
- Pierson, P. (1997). Increasing Returns, Path Dependence and the Study of Politics. *Jean Monnet Chair Paper*, n° 44. Florence: Institut universitaire européen, Centre Robert Schuman.
- Pons, X. (2008). Être inspecteur général de l'Éducation nationale, au risque de l'évaluation. Profession « établie » et nouvel instrument d'action publique? Dans H. Buisson-Fenet et G. Le Naour (dir.), *Les professionnels de l'action publique face à leurs instruments* (p. 143-152). Toulouse: Octarès.
- Pons, X. (2014). Le pilotage par les résultats en éducation en France: archéologie d'une formalisation administrative. *Éducation Comparée - Nouvelle Série*, 11, 59-82.
- Pons, X. et Bouvier, A. (2014). Les inspecteurs de l'éducation face aux politiques d'évaluation des écoles. Tendances dans trois pays européens. Dans M. Garant (dir.), *Encadrement et leadership: Nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 157-169). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Prost, A. (dir.). (2014). *La formation des maîtres de 1940 à 2010*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Rocquet, J.-P. (2005). *L'inspection pédagogique au risque de l'évaluation*. Paris: L'Harmattan.

Strauss, A., Schatzman, L., Ehrlich, D., Bucher, R. et Sabshin, M. (1963/1992). L'hôpital et son ordre négocié. Dans A. Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme* (p. 87-112). Paris : L'Harmattan.

Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : PUF.

Thelen, K. (2003). Comment les institutions évoluent : perspectives de l'analyse comparative historique. *L'Année de la régulation*, 7, 13-43.