Education comparée / nouvelle série, n°3, pp. 143-168

Contextes, niveaux et médiations dans une recherche comparative internationale

Quelques réflexions à partir de la recherche européenne Reguleduc

Christian Maroy [1]
Université de Louvain,
Belgique

RÉSUMÉ

Comparer l'évolution des modes de régulation des systèmes éducatifs dans cinq pays européens implique de ne pas se limiter aux évolutions les plus formelles que l'on peut dériver de l'énoncé des décrets et lois passés par chaque pays. Cela suppose de saisir la façon dont la régulation de contrôle est traduite, contournée, interprétée dans des pratiques locales ; cela implique de cerner comment les régulations politiques nationales se combinent avec des régulations intermédiaires ou des régulations « autonomes » dérivant des établissements ou de leurs rapports. Ce parti pris d'une analyse « multi-niveaux » a été au centre des choix méthodologiques opérés dans la recherche européenne Reguleduc.

Notre propos dans cet article est de fonder, d'illustrer et de questionner la pertinence d'une analyse comparative internationale « multi-niveaux », qui d'une part articule des collectes d'information situées à divers points d'entrée empiriques (national, espaces scolaires locaux, établissements scolaires) et d'autre part les interprète à partir de logiques sociales, de jeux d'acteurs pluriels situés à ces différents niveaux, sans qu'une logique d'ensemble puisse les subsumer complètement.

Nous allons donc raisonner la nécessité mais aussi les difficultés d'une analyse comparée internationale qui conjugue les niveaux d'analyse et les contextes d'observation pour observer et interpréter le changement des modes de régulation des systèmes scolaires.

1 GIRSEF/Université de Louvain, place Montesquieu 1, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgium ; email : maroy@anso.ucl.ac.be

ABSTRACT

Comparing the evolution of educational systems' modes of regulation in five European countries requires more than simply examining the most formal evolutions determined by each country's decrees and laws. It implies grasping the way in which the control regulation is translated, distorted and interpreted in local practices; this requires discerning how national policy regulations combine with intermediate regulations or "autonomous" regulations proceeding from establishments or their relationships. This perspective of a "multilevel" analysis was at the core of our methodological choices in the Regulеduc european research.

In this paper, we propose to lay the groundwork for, illustrate and question the pertinence of a "multilevel" international comparative analysis that, on one hand, links data collected from various empirical entry points (national, local academic spaces, and educational establishments) and, on the other hand, interprets the games of a number of actors at different levels from varied social perspectives, without an overall unifying approach.

Therefore, we will demonstrate the necessity, while also acknowledging the difficulties, of an international comparative analysis combining levels of analysis and observation contexts to observe and interpret change in modes of regulating school systems.

RESUMEN

Comparar la evolución de los modos de regulación de los sistemas educativos en cinco países europeos implica no limitarse a los cambios más formales que uno pueda obtener del enunciado de las leyes y los decretos aprobados por cada país. Supone interesarse en cómo la regulación de control es traducida, eludida, interpretada en la práctica local. Significa comprender cómo las regulaciones políticas nacionales se combinan con las regulaciones intermediarias o "autónomas" procedentes de los establecimientos escolares o de las relaciones entre ellos. La elección de un análisis "multi-nivel" ha fundado las opciones metodológicas de la investigación europea Regulеduc.

Nuestro objetivo en este artículo es fundar, ilustrar y cuestionar la pertinencia de un análisis comparativo internacional "multi-nivel" que, por un lado, articula acopios de información según diferentes niveles empíricos (nacional, espacios escolares locales, escuelas) y, por otro lado, los interpreta a partir de lógicas sociales, de juegos de actores plurales, situados en esos diferentes niveles, sin que una lógica de conjunto consiga tomarlas en cuenta completamente.

Vamos pues a pensar la necesidad así como las dificultades de un análisis comparativo internacional que combine los niveles de análisis y los contextos de observación para observar e interpretar el cambio en los modos de regulación de los sistemas educativos.

ZUSAMMENFASSUNG

Will man die Steuerungstechniken in den Bildungssystemen fünf europäischer Länder miteinander vergleichen, darf man sich nicht auf formale Entwicklungen beschränken, wie sie aus dem Wortlaut von Erlassen und Gesetzen ersichtlich sind. Vielmehr kommt es darauf an, die Art und Weise zu erfassen, in der Kontrollausübung auf der Ebene lokaler Praktiken übersetzt, umgangen und interpretiert wird. Man muss also untersuchen, wie sich in einem nationalen Rahmen formulierte politische Vorgaben mit auf intermediärer Ebene gefassten oder „autonomen" Regelungen verbinden, die sich aus einzelnen Einrichtungen und deren jeweiliger Einbindung herleiten. Diese Perspektive eines Mehr-Ebenen-Ansatzes stand im Zentrum der methodologischen Entscheidungen im europäischen Forschungsprojekt Regulèduc.

In diesem Artikel wollen wir die Relevanz einer international vergleichend angelegten Mehr-Ebenen-Forschung begründen, illustrieren und hinterfragen, die Informationen zu unterschiedlichen Ebenen verbindet (nationaler Rahmen, lokale Bildungslandschaften, einzelne Bildungseinrichtungen) und diese Informationen gleichzeitig vor dem Hintergrund sozialer Logiken und dem Zusammenspiel einer Vielzahl von Akteuren, die auf den unterschiedlichen Ebenen aktiv sind, interpretiert, ohne sie jedoch vollständig in eine übergreifende Gesamtlogik einordnen zu können. Schließlich stellen wir die Notwendigkeit – aber auch die Schwierigkeiten – einer international vergleichend angelegten Forschung heraus, die unterschiedliche Analyseebenen und Untersuchungskontexte miteinander verbindet, um Veränderungen in der Steuerung von Schulsystemen zu beschreiben und zu interpretieren.

Introduction

Comparer l'évolution des modes de régulation des systèmes éducatifs dans cinq pays européens implique de ne pas se limiter aux évolutions les plus formelles que l'on peut dériver de l'énoncé des décrets et lois passés par chaque pays. Cela suppose de saisir la façon dont la régulation de contrôle est traduite, contournée, interprétée dans des pratiques locales ; cela implique de cerner comment les régulations politiques nationales se combinent avec des régulations intermédiaires ou des régulations « autonomes » dérivant des établissements ou de leurs rapports. Ce parti pris d'une analyse « multi-niveaux » a été au centre des choix méthodologiques opérés dans la recherche Regulèduc.

Notre propos dans cette communication est de fonder, d'illustrer et de questionner la pertinence d'une analyse comparative internationale « multi-niveaux », qui d'une part articule des collectes d'information situées à divers points d'entrée empiriques (national, espaces scolaires locaux, établissements scolaires) et d'autre part les interprète à partir de logiques sociales, de jeux d'acteurs pluriels situés à ces différents niveaux, sans qu'une logique d'ensemble puisse les subsumer complètement.

Nous allons donc discuter la nécessité mais aussi les difficultés d'une analyse comparée internationale qui conjugue les niveaux d'analyse et les contextes d'observation pour observer et interpréter le changement des modes de régulation des systèmes scolaires. Nous présenterons d'abord quelques notions de base qui permettront de situer l'objet central de la recherche Reguleduc et sa stratégie d'investigation. Nous argumenterons ensuite la pertinence d'une analyse multiniveaux, à partir de quelques résultats importants de la recherche. Ainsi, les évolutions des modes de régulation dans les pays observés doivent être simultanément référées à des influences internationales sur les politiques conduites au niveau national, mais ils dérivent aussi des conduites des familles et des établissements observées dans six espaces scolaires locaux. Corrélativement, les politiques nationales présentent des divergences, qui tiennent à plusieurs processus producteurs de spécificités et de variations, au niveau national: processus de sélection et de dosage des modèles internationaux, dépendances de sentier, processus de traduction voire d'hybridation des modèles internationaux avec les réalités symboliques ou institutionnelles des systèmes scolaires et sociaux considérés. Pour conclure, nous discuterons les avantages mais aussi les difficultés de cette approche au plan méthodologique.

Multirégulation et gouvernance

Traditionnellement, dans un sens juridique et politique, la régulation politique est considérée comme l'ensemble des arrangements institutionnels et des mécanismes de contrôle et de cadrage des actions par une autorité politique reconnue. La régulation est alors classiquement exercée au travers de la loi et des principes

hiérarchiques et est alors assimilée à la réglementation. Or, depuis bientôt 30 ans, sous l'impact de divers facteurs (crise des finances publiques, critiques néolibérales, globalisation, individualisation de la société), les États-providence connaissent des crises de rationalité et de légitimité et recherchent de nouvelles formes d'action et d'intervention dans la société. Se développent des pratiques et processus multiples (décentralisation, déconcentration, contractualisat -ion, évaluation, partenariat privé-public, etc) pour faire face aux défauts des interventions bureaucratiques de l'Etat. De plus, on assiste à la mise en avant de processus de « libéralisation », de privatisation et de marché. La résultante en est la montée de nouveaux acteurs publics (régions, départements) ou la mobilisation d'acteurs du monde de l'entreprise ou de la société civile dans la production, la gestion, voire la régulation des fonctions collectives. C'est dans ce contexte de changement des modalités de l'action publique, que la notion de régulation refait surface et prend de l'ampleur, qu'elle acquiert un statut de fait, mais aussi un nouveau statut théorique. La régulation n'est définitivement plus la réglementation. Dès lors que les politiques publiques sont pensées en termes d'action publique (Duran, 1999), non pas comme la mise en œuvre linéaire d'une volonté politique par l'administration, mais le résultat de conflits, d'arrangements, de compromis où intervient une multitude d'acteurs (publics et/ou privés), l'analyse de l'action publique adopte la notion de régulation comme un concept permettant de penser et de nommer de nouvelles formes d'intervention et de rôles de l'Etat dans un contexte de « gouvernance ». G Timsit (2004) subsume ainsi comme des formes de régulation, divers types d'actions et institutions publiques (ou para-publiques) en développement. Tout d'abord, celles qui sont mises en place simultanément pour construire et maintenir la concurrence dans un secteur (transport, énergie par ex) tout en cherchant à préserver des intérêts de service public et pallier les dérives les plus criantes des marchés (via la mise en place d'institutions de « régulation» d'un secteur comme l'énergie, les médias etc). Simultanément, la régulation s'applique aussi aux nouveaux moyens mis en œuvre pour pallier les déficiences de la bureaucratie et de la hiérarchie étatique : décentralisation, déconcentration, évaluation, réseaux d'action publique etc. Enfin, elle

englobe les moyens pour faire face au déficit de légitimité de l'action de l'Etat : forums citoyens, dispositifs participatifs, etc.

Dans ce nouveau contexte, la régulation est donc beaucoup plus large que les actions de contrôle et de règlementation provenant du « sommet » ; la régulation résulte d'un entrelacs d'actions et de dispositifs de coordination, par nature situés et en continuelle interaction. Elle s'appuie sur des arrangements institutionnels variés (règles et incitations mises en place par les autorités publiques présentes, dispositifs de marché, organisation hiérarchique, coalitions d'organisations, communautés partageant peu ou prou divers référentiels cognitifs ou normatifs) portant sur divers objets et enjeux (financement, flux des élèves, orientations pédagogiques). Par ailleurs, elle peut avoir des origines situées à différents paliers ou échelons d'action publique : supranationale, nationale ou locale. Comme la gouvernance qui est désormais « multiniveau » ou « multiscalaire » (Dale, 2005), on peut donc parler d'une « multirégulation ». Dans cette acception large, la régulation sociale désigne les processus multiples, contradictoires et parfois conflictuels d'orientation des conduites des acteurs et de définition des règles du jeu dans un système social ou politique (Reynaud, 1993 ; Maroy et Dupriez, 2000).

La recherche Regulleduc

Regulleduc est une recherche qui a porté sur les transformations des modes de régulation des systèmes scolaires (secondaires) dans cinq pays européens (Angleterre, Belgique francophone, France, Hongrie, Portugal), cherchant à comprendre les changements de régulation aux différents niveaux évoqués (en particulier, national, intermédiaire et local) (pour une présentation générale, voir Maroy, 2006). L'accent a été mis sur l'articulation de ces changements, la combinaison des régulations telles qu'elles pouvaient être observées dans différents espaces scolaires locaux (Budapest, Charleroi, Lisbonne, Lille, Londres, Région parisienne), où se conjuguent par exemple, une régulation de l'Etat central, elle-même influencée par une régulation supra-nationale, mais aussi des régulations intermédiaires provenant d'une ou plusieurs autorités publiques locales, ou des régulations « de marché », émergeant des relations d'interdépendances compétitives entre établissements scolaires locaux.

La comparaison a dès lors été menée à plusieurs niveaux :

- Au niveau des politiques nationales, en se demandant si certaines convergences y apparaissaient, procédant notamment d'influences supranationales ? Symétriquement, quelles divergences demeurent ?
- Au niveau intermédiaire, au travers de l'observation d'espaces scolaires locaux où se jouent conjointement la montée d'une régulation administrative, certaines régulations par concertation horizontale (Maroy, 2004) mais aussi la montée d'une régulation de « marché », résultant d'interdépendances compétitives entre établissements (Maroy 2006, Delvaux et Van Zanten, 2006)
- Enfin au niveau des établissements scolaires eux-mêmes, nous nous sommes interrogés sur la régulation interne aux établissements, en tenant compte de la position qu'ils occupent dans l'espace de concurrence local et du type de régulation administrative intermédiaire qui y est présente. (Maroy, 2006)

Cette comparaison multiniveaux est basée sur plusieurs présupposés :

1. Il existe une autonomie relative entre les régulations de chaque niveau.
2. Simultanément, on peut constater des processus d'influence, de traduction et de médiation entre niveaux, lorsque par exemple les politiques nationales constituent des référentiels normatifs et cognitifs pour les acteurs locaux, ou lorsque des modèles transnationaux sont diffusés par des instances supranationales. Ainsi, le niveau supranational peut influencer le niveau national, par des processus de diffusion (Policy borrowing, ; Halpin & Troyna, 1995) mais surtout des processus de traduction d'un modèle transnational dans une politique nationale, qui passe par sa transformation, son « hybridation » avec des éléments locaux, qui permettent de construire une meilleure légitimité à ce modèle, ou qui favorisent le contournement d'un obstacle législatif, ou encore d'une opposition politique (Campbell, 2004).

3. Ces processus de bricolage et de traduction de modèles ou de référentiels d'un niveau supérieur, sont réalisés par des entrepreneurs institutionnels (Powell & Di Maggio, 1991). Autrement dit, les traductions et bricolages de textes politiques fondant la régulation, sont des enjeux symboliques et sociaux, des objets de luttes politiques à différents niveaux.
4. Les régulations ne procèdent pas toujours d'acteurs politiques et liés à l'Etat. Ainsi au niveau supra-national par ex., elles peuvent procéder d'associations supra-nationales d'acteurs étatiques ou de réseaux professionnels et d'experts (Meyer et alii, 1997). Au niveau local, on peut aussi voir des régulations émerger de coalitions d'organisations (ex réseau d'enseignement), ou de relations horizontales de concurrence et d'interdépendances compétitives, qui résultent de choix des parents pour des écoles locales ou de politiques d'établissements scolaires.
5. Les régulations effectives, observables à un niveau (local par ex) sont potentiellement en tension et contradictoires. Contrairement à une acception fonctionnaliste de la notion, qui en fait obligatoirement un facteur d'ordre et d'équilibre, la conception politique de la régulation portée par la théorie de la régulation sociale de JD Reynaud (1993), tend à la penser non plus comme une propriété ou une fonction d'un système, mais comme un enjeu et la résultante d'une multitude d'actions dans un champ d'action donné. Le parti pris est de partir des acteurs et des dynamiques de construction permanente de « règles du jeu », à tous les niveaux d'action sociale : local, intermédiaire, national, transnational. Dans ce sens, la régulation est toujours ou souvent une multi-régulation. Reynaud insiste ainsi sur la pluralité des sources de régulation et sur la dialectique entre régulation de contrôle (par l'autorité) et régulation autonome (par des acteurs « au bas » d'un système organisé). L'intégration d'ensemble de ces régulations n'est pas posée a priori, mais fait l'objet de négociations, de tensions et parfois de l'élaboration de « super-règles ». La régulation est donc un processus dynamique, incomplet, porteur autant d'ordre que de nouvelles tensions.

   La recherche Reguleduc, s'est efforcée de saisir ces intermédiations entre les différentes sources de régulation et de

gouvernance en développant une analyse comparative à différents niveaux des réalités scolaires des cinq pays analysés. Dans la suite de cet article, nous voudrions illustrer et défendre, par quelques résultats clés de cette recherche, certains des présupposés théoriques énoncés. Plus particulièrement, nous voudrions discuter la question des convergences/divergences des modes de régulation des systèmes scolaires en Europe et montrer que la diffusion de modèle « supra-nationaux » ne débouche pas mécaniquement sur des convergences de politiques, car des processus de divergence, au niveau national, restent très puissants (dosage des modèles, dépendances de sentier, processus de traduction et d'hybridation). Par ailleurs, nous montrerons que les sources des convergences ne trouvent pas leurs origines seulement dans le « haut » des systèmes, mais aussi dans le « bas », dans les conduites des familles et des établissements.

Modèles supranationaux et politiques éducatives nationales

Notre analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnels s'est d'abord fondée sur l'analyse des politiques éducatives qui ont été conduites ces vingt dernières années dans les cinq réalités nationales considérées, notamment celles qui affectaient les modes de régulation au sein de l'enseignement secondaire. La démarche fut donc d'abord de synthétiser la littérature existante. Que peut-on retenir comme résultats clés ? Nous aborderons d'abord les processus de diffusion de modèles transnationaux qui sont facteurs de convergence, avant d'aborder les facteurs de divergence dans les politiques menées.

La diffusion de modèles de régulation « postbureaucratiques » : quasi marché et État évaluateur

Tout d'abord, on constate, au niveau de l'énoncé des politiques éducatives, que certaines convergences apparaissent. Les politiques des vingt dernières années des pays étudiés ont certains points

communs : tendance à l'autonomie accrue des établissements, recherche d'un point d'équilibrage entre centralisation et décentralisation des décisions, introduction plus ou moins importante du libre choix de la part des parents voire de mécanismes de quasi-marché, développement de la diversification de l'offre éducative, introduction de mécanismes d'évaluation. (Maroy, 2006)

Les changements que les politiques s'efforcent d'impulser dans ces différents domaines ne doivent pas être considérés de façon isolée. Autrement dit, nous pouvons émettre l'hypothèse que ces changements peuvent former système et que nous sommes sans doute face à un changement de régime de régulation. Le modèle " bureaucratico-professionnel" de régulation des systèmes éducatifs avait accompagné, avec d'importantes variantes nationales, la construction et le développement de systèmes éducatifs nationaux "de masse" dès les années 50/60[2]. Dans ce modèle, la régulation était donc basée sur des arrangements tels que le contrôle de conformité aux règles, la socialisation et l'autonomie de professionnels de l'éducation ou la régulation conjointe (Etat/syndicats enseignants) de questions d'emploi ou de curriculum (pour plus de détails, Maroy 2006).

Ce modèle de régulation est désormais travaillé par des politiques éducatives qui tendent à substituer ou superposer à ces anciens modes de régulation de nouveaux arrangements institutionnels basés soit sur le modèle du quasi-marché (surtout en Angleterre) et/ou sur le modèle de l'Etat évaluateur.

Dans le modèle du quasi-marché, l'État reste très important, et l'initiative privée locale ne peut s'émanciper des interventions des autorités publiques. L'Etat définit les objectifs opérationnels, les missions et les finalités de l'enseignement, tout en encourageant l'autonomie d'entités décentralisées, en particulier des établissements. Le système ou le service est financé par les pouvoirs publics, mais le

2 Dans ce modèle, l'Etat est devenu d'abord un Etat éducateur qui prend en charge lui-même, à des degrés divers, la mise en œuvre du service éducatif. La forme organisationnelle du système scolaire est basée sur la standardisation des règles et la conformité est alors justifiée au nom de la rationalité et de la nécessité de la plus grande universalité possible des règles à l'échelon de l'Etat nation, fondant ainsi une égalité de traitement et une égalité d'accès de tous à l'éducation. Ainsi la dimension bureaucratique du système scolaire se retrouve non seulement dans ses structures mais aussi dans ses principes de légitimité. Par ailleurs, la profession enseignante bénéficie d'une autonomie, d'un pouvoir individuel et collectif sur la régulation des actes pédagogiques et des programmes.

montant des financements est orienté en fonction de la demande adressée aux entités décentralisées, par exemple les écoles, que les parents peuvent choisir librement. Ce système doit inciter les acteurs à améliorer la qualité du service éducatif rendu en s'adaptant aux demandes des différents utilisateurs qui, dans une société de plus en plus complexe, ne cessent de se diversifier et de se renforcer. L'Etat demeure cependant très présent en informant l'usager des caractéristiques de l'offre, des projets des établissements et des résultats afin que celui-ci puisse, en consommateur averti, faire le bon choix et incite ainsi à améliorer la qualité de l'enseignement. La théorie du quasi-marché développée par les économistes (Bartlett et Legrand, 1993), a été fortement promue par des économistes néolibéraux américains en opposition à la régulation bureaucratique (Chubb et Moe, 1990).

Le modèle de l'Etat évaluateur a certains points communs avec celui du quasi-marché, mais possède aussi deux grandes différences. L'Etat définit de façon assez centrale les objectifs à atteindre et soutient l'autonomie de l'établissement ou de l'entité décentralisée, mais l'amélioration de la qualité est attendue d'une forme de contractualisation dans laquelle des objectifs sont déterminés par contrat avec ces instances décentralisées. Une évaluation de leurs résultats et des processus qu'elles engagent pour essayer de les atteindre, voire une auto-évaluation, sont encouragées. L'apprentissage organisationnel des établissements et/ou l'apprentissage professionnel des équipes deviennent ainsi des facteurs de progrès des entités, et par conséquent du système. De nombreux pays privilégient ce modèle, théorisé par Guy Neave et Patricia Broadfoot en Angleterre (Neave, 1988 ; Broadfoot, 2000), pour améliorer l'efficacité et l'équité du système, en opposition au quasi-marché, très critiqué en raison de ses résultats négatifs en termes d'inégalités.

Ces deux modèles s'opposent au modèle bureaucratico-professionnel et participent à la promotion d'un régime de régulation post-bureaucratique parce qu'ils valorisent la rationalité instrumentale, l'efficacité et la performance au détriment de la loi et de la raison. Ils imposent une pression aux systèmes, aux organisations et aux professionnels pour que ceux-ci contribuent à

produire des résultats tangibles, visibles et mesurables, plutôt que de s'inscrire dans un programme institutionnel (Dubet, 2002). Les modes de contrôle sont en outre beaucoup plus étendus que le contrôle de conformité aux règles. Ils impliquent désormais l'utilisation de modalités d'évaluation des résultats et des dispositifs, ainsi que la diffusion de normes à travers des programmes de formation et de supervision, pratiques qui peuvent aboutir à un processus d'enrôlement des acteurs de base. Des outils sont développés en complément des règles, qui persistent et démontrent la filiation des modèles post-bureaucratiques avec le modèle bureaucratico-professionnel.

Les politiques éducatives des cinq pays étudiés s'inspirent peu ou prou des modèles post-bureaucratiques évoqués. Le modèle de l'État évaluateur inspire ainsi la promotion simultanée de l'autonomie des établissements et de l'évaluation et, pour ce qui concerne les pays décentralisés, le renforcement des objectifs centraux et d'une standardisation curriculaire. Simultanément, des traits plus inspirés du modèle du quasi-marché - la tolérance ou la promotion du libre choix, la relative diversification de l'offre scolaire de nature à rencontrer les demandes variées des usagers-, ont été également développés. En définitive, la recherche Reguleduc montre que les politiques éducatives tendent, à des degrés et avec des temporalités variables, à converger partiellement du point de vue des modèles de gouvernance et de régulation qu'elles cherchent à installer. D'une part, certains traits partiels d'un Etat évaluateur tendent à se mettre en place et on assiste à un renforcement de la volonté d'évaluation, de contrôle, de suivi des Etats sur les « producteurs » (notamment les établissements et leurs agents) et les « produits » de leurs systèmes éducatifs (les acquisitions des élèves) notamment par le biais d'outils d'évaluation. D'autre part de façon beaucoup plus variable, des ingrédients d'un modèle de quasi-marché sont introduits par la promotion de dispositifs favorisant davantage le libre choix des usagers, plus rarement par la valorisation des vertus de la concurrence entre établissements scolaires. Enfin, par le renforcement de leur autonomie de gestion, les établissements sont appelés à se mobiliser pour améliorer leur fonctionnement ou leurs résultats, en réponse aux besoins divers de leurs usagers ou aux objectifs assignés par des autorités locales ou centrales de tutelle.

Cependant, ces transformations s'opèrent à des degrés, des rythmes, des intensités diverses, avec plus ou moins de contradiction et de cohérence. Selon les pays, les politiques éducatives sont donc encore différentes, car les modèles évoqués sont sélectionnés, dosés, filtrés, interprétés de façons diverses. Bref, il existe nombre de processus et d'actions qui médiatisent l'influence de ces modèles transnationaux. Ce sont ces processus de divergence que nous allons examiner à présent.

Sélection et dosage des modèles en fonction des luttes politiques nationales et des coalitions politiques au pouvoir

Le modèle de l'Etat évaluateur et le modèle du quasi-marché ne sont pas complètement équivalents, quand bien même ils participent tous deux d'un régime de régulation post-bureaucratique. La preuve en est que le dosage politique en faveur de l'un ou de l'autre est sensible aux majorités politiques et à l'histoire politique propre au pays. Ainsi, en France, encore récemment, la classe politique ne remettait pas en cause la carte scolaire (sinon pour l'assouplir), et peu d'acteurs politiques promouvaient ouvertement le quasi marché. A l'inverse, c'est le modèle de l'Etat évaluateur qui semblait privilégié par les gouvernements de droite et de gauche successifs pour « moderniser l'éducation nationale ». Avec l'élection de Nicolas Sarkozy, le modèle du quasi marché pourrait être promu à l'avenir. En Belgique, où un quasi marché existe de fait depuis longtemps en raison notamment de l'importance de la « liberté d'enseignement » au fondement des compromis sociaux et symboliques structurant du système et de ses politiques (voir Maroy et Dupriez, 2000), on constate seulement une volonté tiède de « réguler » le quasi-marché dans ses effets les plus négatifs, sans vouloir (et pouvoir) le remettre en cause dans son principe. En Angleterre, le New Labour n'a pas mis en cause les réformes profondes des conservateurs après 1988, et qui introduisaient un principe de choix de l'école par les parents, tout en mettant en place un dispositif d'évaluation des résultats et d'information des parents. Ces traits d'un quasi marché ont été complétés par un fort accent sur les « standards » et leur amélioration,

les dispositifs d'évaluation et d'encadrement des équipes éducatives pour les « contraindre » à l'innovation et à l'amélioration.

Les phénomènes de dépendance de sentier

Les auteurs néo-institutionnalistes ont montré de longue date qu'il existait dans les politiques publiques des « dépendances de sentier », qui contraignaient les choix possibles des décideurs. Certains choix ou certaines voies apparaissent difficiles voire impossibles à emprunter pour diverses raisons qui peuvent se combiner : 1) les « rendements croissants » de poursuivre une politique décidée antérieurement et le coût excessif des alternatives 2) les obstacles « règlementaires ou législatifs, qui apparaissent difficiles à changer, au moins à court terme, et qui interdisent tel ou tel choix 3) les conventions normatives ou cognitives (répandues tant dans la classe politique que dans la population ou dans un champ particulier) qui contribuent à définir l'univers des choix pensables ou justifiables. Bref diverses formes d'institutions peuvent constituer des formes de limitation ou d'obstacles au « changement institutionnel ». Les institutions produisent leur propre antidote au changement.

Ces phénomènes de dépendance de sentier sont fortement présents dans l'orientation des politiques nationales, ce qui peut expliquer que les changements de modes de régulation n'ont pas toujours été convergents entre pays.

- En Belgique, une politique volontariste de remise en question du quasi marché est impossible pour plusieurs raisons, alors même que, sur le plan du discours, nombre d'acteurs politiques dénoncent les effets pervers du quasi marché, surtout en termes de ségrégation entre les établissements scolaires. En effet, plusieurs obstacles rendent difficile la remise en cause du quasi-marché 1) un obstacle législatif : la liberté d'enseignement et notamment la liberté de choix des parents est inscrite dans la constitution 2) la liberté de choix est fortement valorisée normativement par les parents en général, ce qui rend coûteuse politiquement sa remise en cause 3) la liberté d'enseignement est fortement ancrée dans la configuration des acteurs scolaires

structurant le système scolaire (présence de réseaux scolaires concurrents) qui sont sensibles à leur survie institutionnelle ; dès lors, toute mise en question de leur autonomie (pour réguler le quasi-marché) va se heurter à leur opposition.

- En France, la convention (normative et cognitive) autour de l'école républicaine, valorisant l'école comme creuset de mixage social et culturel, rend plus difficile a priori la promotion d'un modèle de quasi marché. Quand on le promeut aujourd'hui, c'est alors en s'appuyant sur ses vertus égalisatrices par rapport à la carte scolaire. De plus, les formes structurelles et matérielles du système scolaire français (fortement centralisé) rendent le modèle du quasi marché plus difficile à défendre, en raison des règles existantes à déconstruire (notamment la carte scolaire, mais aussi nombre d'institutions centralisées liées à la gestion des établissements). A l'inverse, nombre d'entrepreneurs institutionnels existent qui ont promu diverses variantes de l'Etat évaluateur.

Les phénomènes de traduction et d'hybridation

Les modèles ne se diffusent pas à l'identique engendrant purement et simplement des phénomènes d'isomorphisme institutionnel, comme le prétendent Powell et Di Maggio (1991), ou Meyer et alii, (1998). Il existe concurremment des phénomènes de traduction et de bricolage institutionnel à partir des modèles supra-nationaux en vue de les adapter et de les rendre acceptables localement, compte tenu des contraintes matérielles ou institutionnelles existantes dans les Etats nationaux. La traduction est un processus distinct de la simple diffusion, dans la mesure où l'importation de modèles supranationaux implique un travail de bricolage, qui les transforme à partir de donnes institutionnelles du lieu de réception. Comme l'avance Campbell (2004, p 80) « diffusion studies fail typically to recognise that when institutional principles and practices travel from one site to another, recipients implement or enact them in different ways, and to greater or lesser extent, depending on their local social and institutional context. More specifically, new ideas are combined with already existing institutional practices, and therefore, are

translated into local practice in varying degrees and in ways that involve a process very similar to bricolage. The difference is that translation involves the combination of new externally given elements received through diffusion as well as old locally given ones inherited from the past.". Ce processus explique que les politiques européennes ne soient pas convergentes, malgré l'influence de modèles supra-nationaux. On peut en donner quelques illustrations.

- Le modèle de l'Etat évaluateur a été « assoupli » et transformé en Belgique pour prendre en compte la forte autonomie institutionnelle des réseaux d'enseignement. Ainsi par exemple les évaluations externes transversales à tous les réseaux ont principalement une vocation « formative », pour inciter à l'amélioration et à la réflexivité sur les pratiques, sans pour autant qu'il y ait de véritable « sanction » positive ou négative, qui en découle. La situation est proche en France, où le ministère (ses cadres politiques et administratifs) a insisté sur la nécessaire diffusion d'une culture de l'évaluation, parmi les cadres et les personnels de l'éducation (Thélot, 1993). En définitive, en reprenant un vocabulaire anglo-saxon, ces processus de traduction conduisent à générer une forme de « low stake accountability » au sein de ces systèmes. On le voit, le processus de traduction et d'hybridation des modèles avec les réalités existantes permet de moduler les enjeux sociaux qu'ils engagent pour les acteurs du système. Cette modulation est essentielle pour ne pas susciter de trop vives oppositions internes à leur installation.
- Au Portugal ou en Hongrie, le modèle du quasi-marché est largement atténué dans son implémentation, dans la mesure où ce qui a été mis en place est seulement une forme d'assouplissement des principes de sectorisation.

En définitive, on assiste donc à des convergences partielles des politiques nationales qui gardent des spécificités fortes, malgré les incidences de modèles trans ou supra-nationaux, en raison de trois processus : un processus de dosage et de filtrage des modèles, des dépendances de sentier, des processus de traduction et d'hybridation des modèles avec des éléments locaux.

Convergences des régulations : leur genèse « dans le bas » des systèmes

Les convergences relatives des modes de régulation prégnants dans les différents systèmes ne trouvent pas toutes leur origine dans des politiques éducatives concertées ou orchestrées par des instances supranationales ou des gouvernements nationaux. La recherche a aussi permis de montrer que des processus et facteurs de convergence trouve aussi leur origine dans le « bas » des systèmes : il en va ainsi par exemple du constat de la montée de phénomènes de concurrence entre écoles et de choix des familles dans tous les espaces locaux analysés, qui engendrent des régulations « horizontales » par la compétition ou le « marché ».

En effet, un des objets de la recherche Reguleduc était d'analyser comment les logiques des établissements scolaires sont affectées par le croisement de plusieurs régulations. On y observe d'un côté des régulations autonomes que construisent les professionnels de l'éducation et les établissements dans leur activité quotidienne. D'un autre côté, les établissements sont soumis à de multiples régulations politiques émanant de l'État central ou d'institutions de régulation que nous avons appelées « intermédiaires » : (Rectorats, *local education authorities*, municipalités, réseaux d'enseignement selon les cas nationaux). Ces sources de régulation interagissent au sein des établissements avec des régulations inter-organisationnelles qui procèdent des relations d'interdépendance qui se tissent entre des établissements situés dans un même espace de proximité (van Zanten, 2001). Il y a interdépendance entre des établissements à partir du moment où le fonctionnement d'un établissement est dépendant, dans une mesure plus ou moins large, de ce que sont et font les établissements voisins. Cette interdépendance peut être générée par des phénomènes de compétition ou de coopération entre les écoles.

Or dans tous les espaces analysés, des interdépendances compétitives[3] se manifestent entre les établissements et ce quelque soit le contexte institutionnel, favorisant ou non le quasi-marché. Ces interdépendances, présentes avec des intensités diverses dans tous les espaces locaux (moindre dans l'espace portugais, notamment), se développent autour d'une ressource qui apparaît partout centrale, à savoir les élèves, et ce pour au moins deux raisons. La première est que le nombre et les caractéristiques des élèves influent généralement de façon décisive sur l'importance et la qualité des autres ressources (moyens financiers, offre éducative, enseignants, locaux). La seconde est que les caractéristiques des élèves ont des effets très importants sur les conditions de travail, sur les résultats et les satisfactions professionnelles des enseignants et sur l'image des établissements. La première raison conduit les établissements à entrer dans une compétition de premier ordre dont le but est d'accroître le nombre d'élèves en vue de garantir la survie de l'établissement ou d'accroître les autres ressources ; la seconde à une compétition de second ordre pour capter les meilleurs élèves et améliorer ainsi l'exercice des activités professionnelles et le prestige institutionnel (Gewirtz et al., 1995).

Or ce sont les actions et les intérêts de certains parents et de certains établissements qui vont renforcer ce processus d'interdépendance compétitive entre établissements ; ce ne sont pas principalement ni seulement les politiques nationales en faveur du « quasi marché » qui l'entretiennent. Dans tous les espaces analysés, on constate ainsi qu'une partie au moins des parents –notamment ceux issus de classes moyennes et supérieures- tendent à vouloir « choisir » d'une manière ou d'une autre le meilleur établissement pour leur enfant. Ce sont ces possibilités de choix – largement favorisées ou à l'opposé étroitement « contrôlées » par les dispositifs institutionnels- qui créent les interdépendances entre écoles. Or, derrière ces conduites de choix des parents de classes moyennes, on peut aussi déceler des intérêts

3 Les « interdépendances compétitives » désignent le fait qu'un établissement X est affecté directement par les pratiques des établissements situés dans le même espace ou dans des espaces voisins en relation avec les ressources convoitées par chacun (des élèves, des enseignants, des moyens financiers…) et par rapport auxquelles ils sont objectivement et se perçoivent subjectivement en situation de concurrence (Maroy, 2006 ; Delvaux et van Zanten, 2004).

sociaux qui se manifestent dans tous les espaces investigués. Si les comportements de choix se développent, c'est aussi en raison des inquiétudes de ces parents, par rapport à l'avenir social et professionnel de leurs enfants. Dans un contexte socio-économique de transformations des marchés du travail (chômage structurel, précarisation des statuts de travail, flexibilité accrue du travail, mobilité professionnelle et/ou géographique accentuée) et dans un contexte de « démocratisation quantitative » de l'enseignement secondaire, les bénéfices de l'éducation commencent à être réévalués et l'enjeu de la scolarisation devient plus crucial, surtout auprès des classes dont la position professionnelle et sociale est largement fondée sur le capital culturel. De ce fait, on assiste un peu partout à la montée de stratégies de scolarisation et notamment de choix des établissements, de la part des classes moyennes et supérieures, mais aussi d'une partie des parents de milieu populaire. L'enjeu grandissant de la scolarité dans le destin social des élèves fait apparaître des demandes pour « un plus grand choix » des établissements, qui leur permette d'éviter les contextes éducatifs dont le niveau scolaire ou les conditions de discipline et de socialisation leur apparaissent trop problématiques ; de même, la demande sociale de « qualité » adressée aux écoles et aux enseignants trouve dans l'inquiétude des classes moyennes pour leur propre destinée sociale un de ses terreaux structurels.

Simultanément, les interdépendances compétitives entre établissements peuvent être aussi entretenues et développées par les logiques mêmes des établissements scolaires. Certains d'entre eux, dans pratiquement tous les espaces étudiés, développent des logiques « offensives », de positionnement de leur offre par rapport à celle des établissements voisins ou en concurrence directe, ce qui n'est pas sans avoir des incidences sur ces derniers. On peut ainsi constater, dans tous les espaces locaux, que des établissements qui, par leurs caractéristiques, ont la possibilité d'attirer des élèves et surtout des «bons » élèves, vont s'efforcer de le faire en développant des logiques de conquête. Ils sont moins souvent les établissements « phares » au niveau local que des établissements jouissant d'une bonne réputation, mais devant se positionner par rapport à ces bastions. Ces établissements accordent beaucoup d'importance à tous les domaines dirigés vers l'extérieur à savoir l'offre éducative, le recrutement et la

promotion de l'établissement. L'offre est souvent renouvelée afin d'offrir de nouvelles formes distinctives d'excellence, par exemple des classes européennes ou bi-langues dans les établissements français de Lille ou de la région parisienne ou des classes offrant des « parcours accélérés » pour les meilleurs élèves à Budapest. Quand ils sont autorisés à le faire, ces établissements mettent aussi en place des stratégies de sélection des élèves, par le biais par exemple des tests d'évaluation à l'entrée, et développent des stratégies de promotion plus offensives que d'autres établissements car ils ont besoin de faire connaître et reconnaître leur offre, les qualités de leur public et leurs résultats. Il en résulte une accentuation et une dynamique d'auto-entretien des interdépendances compétitives entre établissements.

On le voit donc, la montée des concurrences entre établissements comme mode de régulation « horizontale » des logiques d'établissements n'est pas seulement une logique portée par les politiques nationales ou supra-nationales, c'est aussi une régulation émergente qui s'origine tant dans les conduites de certaines familles que dans les logiques des établissements. Cependant, ces conduites sont aussi ancrées et affectées par d'autres conditions d'émergence, qu'il s'agisse des ethos professionnels présents des directions ou des enseignants, ou encore des orientations des régulations politiques nationales ou locales, qui peuvent ou non encourager les dynamiques de conquête des établissements, s'efforcer de limiter ou non les dynamiques de concurrence (Maroy, 2006).

Avantages et difficultés d'une analyse comparative « multi-niveaux »

Les analyses que nous venons de présenter soulignent à souhait l'intérêt de procéder en matière de comparaison internationale, à des analyses situés à plusieurs niveaux ou « multi-scalaire » (Dale, 2005). Son apport est en effet de plusieurs ordres :

- Ne pas dériver des processus de convergence, voire d'isomorphie, de processus qui trouvent leur origine exclusivement dans le « haut », au niveau de la gouvernance supra-nationale ou nationale. Il existe aussi des processus de

convergence qui s'ancrent dans des conduites d'acteurs locaux, certes sous-tendus par des évolutions partiellement convergentes des structures sociales et des contextes socio-économiques.

- Simultanément, la prise en compte de la multiplicité des niveaux permet de cerner les processus de traduction et les effets de recontextualisation, d'hybridation qui opèrent dans les processus d'importation de modèles de gouvernance et de régulation transnationaux. Ces processus de médiation entre les différents niveaux d'action mettent en évidence les sources de maintien des spécificités, nationales ou locales. Ils soulignent les processus de diffraction des modèles et des influences issues de l'émergence d'acteurs et de dispositifs trans ou supra nationaux. Bref, à la différence des courants d'analyse insistant sur les processus d'isomorphisme dus soit à l'influence d'une culture mondiale portée par les réseaux professionnels ou les organisations internationales (Meyer et alii, 1997) ou à l'émergence d'un volontarisme politique d'acteurs transnationaux, contribuant à l'adaptation des systèmes nationaux aux nouvelles contraintes de l'accumulation capitaliste globale (Dale, 2000), l'analyse comparative multi niveaux peut mettre au jour l'existence de tensions et de tendances partiellement contradictoires et de sens opposé.
- Dans la recherche Reguleduc, l'accent a été mis cependant sur l'analyse locale. L'intérêt de cette accentuation est de prêter, davantage que les analyses « néo-institutionnalistes » ou les analyses centrées sur l'agenda politique de macro-acteurs supra-nationaux (Globally structured Agenda for Education, Dale, 2000), une attention aux rôles des acteurs locaux, par exemple les parents, mais aussi les professionnels des écoles ou les acteurs de la régulation intermédiaire. Ces acteurs locaux ont des incidences notamment sur l'accroissement de l'intensité de la concurrence entre établissements ou à l'inverse, sur la régulation de la compétition et au-delà de la ségrégation entre établissements (cf. le rôle de certains régulateurs intermédiaires, Maroy, 2004b).
- Par ailleurs, ce privilège accordé à l'accent mis sur l'analyse locale permet d'observer le croisement, le jeu entrelacé des différentes institutions, ou encore l'articulation locale de diverses sources de régulations, dont les effets ne sont pas toujours

porteurs d'ordre, mais peuvent aussi favoriser des « déséquilibres ». Ainsi par exemple, dans tous les espaces analysés, la régulation de contrôle des instances intermédiaires est multiple et fragmentée. Cette multirégulation réduit les capacités de limiter les phénomènes de compétition entre établissements et les effets de ségrégation qu'ils favorisent (pour plus de détails, Maroy, 2006)

Cependant, à côté de ces avantages, il faut aussi pointer les difficultés et limites de cette ambition méthodologique, peut-être démesurée, visant à une comparaison internationale, à plusieurs niveaux, national (politiques nationales), intermédiaire (espace local), local (établissement). Je voudrais ainsi pointer trois difficultés

- L'analyse comparative multi-niveaux, suppose la mise en réseau d'équipes de recherche nationales à forte expertise. Or la diversité des équipes du point de vue des théories de référence, des traditions nationales de recherche, est à la fois une ressource et une source de difficultés. Une ressource, car leur savoir local sur les réalités éducatives de leur pays permet d'éviter les risques de placage d'interprétation surplombante. Une contrainte car l'histoire cognitive des équipes est assez spécifique et rend dès lors nécessaire la construction d'un langage théorique et de méthodes communes.
- La construction d'un cadre épistémique commun, tout au long de la recherche, est un processus lent d'apprentissage, dont les effets ne se font sentir qu'en fin de processus de recherche. Ce processus « d'apprentissage » entre diverses équipes de recherche européennes mériterait d'être approfondi, et il faudrait analyser plus en détail le rôle des leaderships intellectuels, des rapports de force symboliques, mais aussi la part de transaction et de négociation sur les catégories d'analyse et d'investigation. Il n'est pas exclu que de tels processus soient tantôt porteurs d'incohérences (la notion de régulation a fini par prendre un sens commun, après deux années de fréquentation commune environ), mais aussi générateurs d'invention et de métissage,

fructueux sur le plan intellectuel et heuristique (elle s'est par contre considérablement élargie et enrichie chemin faisant).

- Parmi les difficultés cognitives de cet apprentissage, il faut d'ailleurs relever l'ethnocentrisme (spontané) de chaque équipe qui tend à penser les réalités éducatives à partir de ses cadres mentaux et de ses problématiques, largement indexés à l'état de son système scolaire et aux problématiques du champ scientifique national auquel elle appartient. De plus, la question de la langue de communication ne se résout pas seulement par le choix d'une ou de deux langues véhiculaires ; il implique surtout de veiller à ce que chacune des équipes dont la langue maternelle n'est pas la langue véhiculaire, soit bien à même de transmettre ses analyses et pensées au reste du groupe. Il en résulte d'ailleurs que la complexité cognitive des questions scientifiques à traiter ne peut être trop élevée, faute de quoi elles risquent de devenir difficilement gérables.
- L'articulation des analyses et des rapports de recherche entre différents niveaux est difficile à mettre en œuvre, car elle prend du temps, au-delà de ce qui a été prévu dans le design initial de la recherche ; cette question du temps de recherche est d'ailleurs cruciale. Dans notre cas, elle fut partiellement résolue par mon implication personnelle (une année sabbatique et un séjour dans plusieurs des institutions de recherche partenaires, en vue de la rédaction du rapport final).

Conclusion

Plusieurs auteurs (Dale 2005, Dale & Robertson, 2002) insistent sur la nécessité de prendre en compte différents « « échelles » ou « niveaux d'analyse » dans les processus de gouvernance et de mondialisation de l'éducation. Notre propre travail rejoint cette perspective et la relecture que nous avons opérée sur le travail de recherche du réseau Reguleduc, montre qu'effectivement, pour saisir les sources de convergences, mais aussi de divergences des modes de régulation des systèmes scolaires, institutionnalisés au niveau national, il est important de saisir des processus et des logiques d'action et d'acteurs, situés à des niveaux de réalité et de gouvernance très différents :

prendre en compte les modèles supranationaux, mais aussi les médiations nationales qui contribuent à filtrer, détourner, retraduire les premiers ; saisir aussi les dynamiques locales de parents ou d'établissements, qui par delà les contextes institutionnels tendent à engendrer des logiques de concurrence comme modes de régulation des établissements scolaires. Cet intérêt d'une analyse comparative multi-niveaux ne doit pas cacher que sa mise en œuvre est loin d'être aisée, et suppose des conditions institutionnelles et cognitives de recherche, qu'il serait important d'analyser et d'affiner davantage.

Références bibliographiques

BARTLETT, W., & LEGRAND J. (1993). The theory of quasi-markets, in Legrand J. and Bartlett W. *Quasi-Markets and Social Policy*, Houndmills: MacMillan Press

BROADFOOT, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'Etat évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 43-55.

CAMPBELL, J.L. (2004). *Institutional change and Globalization*, Princeton and Oxford : Princeton University Press , 247 p.

CHUBB, J.E., & MOE, T.M. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington D.C.: The Brookings Institution.

DALE, R. (2000). Globalization and Education : demonstrating a "Common World Educational Culture" or locating a "Globally Structured Educational Agenda", *Educational Theory*, 50, 4, 427-448

DALE, R. (2005). Globalization, knowledge economy and comparative education, *Comparative Education*, vol 41, 2, 117-149

DALE, R., & ROBERTSON, S.L. (2002). The varying effects of regional organisations as subjects of globalization of education, *Comparative Education Review*, vol 46, 1, 10-36

DELVAUX, B., & VAN ZANTEN, A. (2004). Les espaces locaux d'interdépendance entre établissements : une comparaison européenne, Deliverable 7 Reguleducnetwork, Charleroi

DELVAUX, B., & VAN ZANTEN, A., (2006). Analyser les espaces locaux d'interdépendance : une clé pour comprendre ce que sont et produisent les établissements scolaires, *Revue Française de Pédagogie*, n° 156.

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

DURAN, P. (1999). *Penser l'action publique*, Paris: Libraire générale de droit et de jurisprudence (LGDJ).

GEWIRTZ, S., BALL, S.J., & BOWE, R. (1995). *Markets, choice and equity in education.* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

HALPIN D., & TROYNA, B. (1995). "The politics of education policy borrowing", *Comparative Education*, 31 (3) : 303-310

MAROY, C., & DUPRIEZ, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue française de Pédagogie*, 130, 73-87.

MAROY, C. (2004). *Regulation and Inequalities in European Education Systems*, Final Report, Reguleducnetwork research project, Commission Européenne, 5ème PCRD, « Improving socio-economic knowledge base » (téléchargeable sur www.uclouvain.be/girsef)

MAROY, C. (dir.) (2004b). Sociologie des régulations de l'enseignement. Une comparaison européenne *Recherches Sociologiques*, XXXV, 2

MAROY, C. (2006). *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires européens*. Paris : Presses Universitaires de France, col. Éducation et Société.

MEYER, J.W, BOLI, J, THOMAS, G.M, RAMIREZ, F.O. (1997). "World society and the Nation-State". *American Journal of Sociology* 103 (1)

NEAVE, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23 (1-2), 7-23.

POWELL, W., & DI MAGGIO, P. (1991). *The New Institutionnalism in Organizational Analysis* , Chicago : Chicago University Press.

REYNAUD, J.D. (1993). Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale Paris: A. Colin (seconde édition)

THÉLOT, C. (1993). *L'évaluation du système éducatif*. Paris: Nathan

TIMSIT, G. (2004). "La régulation. La notion et le phénomène." *Revue Française d'Administration Publique*, 109, p 5-12

VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses Universitaires de France.