



Équipe Matisse

Colloque International

ÉTAT ET REGULATION SOCIALE

COMMENT PENSER LA COHERENCE DE L'INTERVENTION PUBLIQUE ?

11, 12 et 13 septembre 2006
Institut National d'Histoire de l'Art
2 rue Vivienne - 75002 Paris

Que reste-t-il de l'État-éducateur ?

Yves DUTERCO

INSTITUT CDC
POUR LA RECHERCHE



FONDATION
CREDIT COOPERATIF

Que reste-t-il de l'État-éducateur ?

Yves DUTERCQ* – CREN, Université de Nantes

Résumé

La territorialisation généralisée et la pression de formes de régulation concurrentes, issues de l'échelon supranational comme de l'échelon infranational, mettent en question la figure de l'État-éducateur. Nous nous interrogeons pour cette raison sur la redéfinition du rôle et de place de l'État-Centre à la française dans le domaine des politiques d'éducation : peut-on parler d'affaiblissement ou de déplacement ? Nous proposons pour le requalifier de l'envisager comme régulateur des régulations.

Abstract

The generalized territorialization, and the pressure of different forms of regulation that correspond to the supranational as well as to the infra-national scale, question the function of the educator-state. We would like to explore the role and the place of a centralist state, such as France, in the area of education policies. Is the state being weakened or displaced? We suggest considering the state as a regulator of regulations.

Mots clés

Sociologie de l'action publique, Politiques d'éducation, État-centre, Régulation, Territoire, Quasi-marché

1. DES FORMES DE RÉGULATION EN CONCURRENCE

Le contrôle opéré par le Centre national est désormais soumis en France, comme dans les autres pays européens, à la pression de formes de régulation concurrentes issues de l'échelon supranational, qu'il soit européen ou mondial, mais aussi de l'échelon infranational, qu'il soit régional ou local. Il n'y a là rien d'étonnant : on constate en effet, dans tous les secteurs de l'action publique, une résurgence du pouvoir des instances locales et régionales quand il y a un effacement –volontaire ou non- de l'État. Ainsi, en France, le pouvoir des villes en matière d'éducation et celui des instances territoriales publiques ou privées en matière de formation ne se sont jamais démentis, y compris dans la période de l'État fort gaulliste.

Il y a plus nouveau. En effet, les transformations démographiques et administratives ont récemment fait émerger de nouvelles formes de territoires, régions et agglomérations à côté de l'invention d'un espace territorial européen, phénomène qui pointe l'affaiblissement des anciennes formes articulées entre elles : d'un côté des territoires réduits, tels que les départements français et leurs équivalents, d'un autre côté les États nationaux, au moins dans une partie de leurs prérogatives (Hooghes 1995, Marks, Hooghes, Blank 1996). L'incidence est évidente dans le domaine de l'éducation, où beaucoup de ce qui se fait de nouveau est à l'initiative des villes, des régions et de l'Europe, devenus des niveaux de régulation politique alternatifs et parfois puissants (Dutercq 2000 et 2005).

2. UN DÉPLACEMENT DE LA MAÎTRISE DE L'ÉTAT

La question porte alors sur le niveau de maîtrise de l'État national à l'égard des différents secteurs de l'action publique, et tout spécialement sur l'éducation : a-t-elle faibli ou s'est-elle déplacée ? Georges Solaux (2005, p.45-47) relève un changement de mission essentiel : l'État n'est plus tant garant du principe d'égalité que du principe de liberté. Déconcentration et décentralisation auraient conduit à un partage des tâches : les instances déconcentrées et décentralisées héritent de la délégation ou carrément du transfert de la gestion et la régulation de celles qui tiennent à l'égalité, tandis que l'État aurait conservé tout ce qui touche à la liberté formelle, dont l'empan s'est développé en raison de l'accroissement de l'égalité de droit. Ce partage serait à examiner de près, mais il rappelle celui que Patrick Le Galès (1998, p.234), et d'autres avec lui, pointe entre des territoires qui ont récupéré une

* yves.dutercq@univ-nantes.fr

bonne partie des charges de l'État-providence et assurent donc à ce titre le contrôle d'égalité (d'accès aux ressources) et un État-centre davantage tourné vers des missions extérieures, notamment en matière de sécurité, et donc de défense des libertés. On peut alors légitimement s'interroger sur ce qu'il reste d'effectivement social dans ce rôle très orienté de l'État.

Qu'on se reporte à l'ouvrage précurseur de Jean-Gustave Padioleau, *L'État au concret*, qui est publié peu avant l'impulsion décentralisatrice des lois françaises de 1982, dites Defferre. La question qui se pose alors est celle de l'intervention croissante de l'État, question que Padioleau considère comme « défraîchie » pour affirmer que le seul vrai problème tient aux modalités de la définition et de l'élaboration de la politique étatique rapportées aux caractéristiques socio-politiques des lieux et secteurs où elle s'exerce (1982, p.76-78). Partant donc d'une configuration du débat idéologique quasiment opposée à celle que nous connaissons aujourd'hui (que reste-t-il de l'État ?), il le relativise en insistant sur la nécessité d'en finir avec les mots d'ordre globalisants : ce à quoi on ne peut encore que souscrire, une vingtaine d'années plus tard.

3. LIBÉRALISME ET QUASI-MARCHÉ DANS L'ÉDUCATION

La première inquiétude qui pointe dans nombre d'analyses récentes des systèmes d'enseignement, c'est la montée en puissance du libéralisme (Careil, 1998, Laval, 2003) et de formes de régulation quasi-marchande (voir par exemple van Zanten, 2001). Le recours à l'expression de quasi-marché est opportun car il permet d'éviter que le danger de marchandisation de l'éducation soit balayé sous prétexte qu'effectivement la France ne connaît pas de marché de l'éducation comme il peut en exister dans les pays plus libéraux ou en Belgique. Ce sont précisément des spécialistes belges qui ont très tôt attiré l'attention sur ce qui menace l'ensemble des systèmes éducatifs nationaux, quelles que soient leurs traditions, en raison de l'activité des lobbies libéraux au sein des grandes instances de régulation transnationale : OCDE, OMC, Banque mondiale et Commission européenne (Charlier 2000, Van Haecht 2003). Les stratégies de concurrence entre établissements qui se développent en France depuis plusieurs années, approuvées par beaucoup de parents et parfois encouragées par les collectivités territoriales, jouent de façon pernicieuse des éléments de quasi-marché qui existent ci et là. Le retour à une gestion et donc à une régulation proprement politiques de l'éducation peut être un effet de la crainte de cette montée du marché et de la régulation à dominante économique qu'elle suppose. Cela ne signifie pas, bien entendu, que les préoccupations économiques soient absentes de la régulation d'ordre politique, mais cela permet de hiérarchiser les sphères d'action et de placer la sphère économique sous le contrôle du politique. Et c'est sur l'État qu'on compte en priorité pour assurer ce contrôle politique et construire un équilibre entre nécessités économiques, recherche d'efficacité et respect des principes civico-démocratiques.

Pour autant, il serait abusif d'imaginer que l'État est forcément le meilleur et unique garant de tels principes : son autorité est lointaine et sa capacité de contrôle très relative. C'est sur les failles de ce demi-contrôle que s'est d'ailleurs construit le mythe de l'individualisme pédagogique enseignant. En revanche, l'émergence et la montée en puissance d'instances de régulation intermédiaires, affiliées plus (administrations déconcentrées) ou moins (villes, régions) à l'État, ont une toute autre portée.

4. UNE MULTIRÉGULATION PROACTIVE

João Barroso (2005 p.151-153) fait une distinction éclairante entre les deux dimensions de la régulation mises en évidence par Jean-Daniel Reynaud. La régulation de contrôle, de nature institutionnelle et à vocation normative, correspond à l'intervention des pouvoirs publics qui cherchent à réglementer le marché souvent sous le prétexte de produire une action sociale : c'est à cette définition de la régulation que restent attachés les libéraux américains et qu'ils dénoncent comme une intrusion intolérable d'un centralisme étatique insupportable à leurs yeux car source d'inefficacité. Mais il existe une autre régulation, autonome celle-ci, de nature situationnelle et à vocation proactive, qui renvoie bien sûr à celle que décrit Reynaud (1988) comme destinée à produire les « règles du jeu » : cette régulation a une grande variété de producteurs, de modalités et de finalités.

Cette distinction fait écho à la définition que Jessop (2003) propose de la gouvernance qu'il oppose à la fois au pouvoir absolu de l'État-centre et à l'anarchie du marché. On ne doit pas s'étonner alors de voir cette forme de gouvernance à l'œuvre en Europe dans villes et régions : à l'échelon infranational,

une des premières missions que revendiquent les collectivités qui en ont –ou qui s'en donnent- les moyens est de chercher à donner du sens à l'action publique et pour cela à articuler les réseaux qui la produisent de façon directe ou non. Doit-on alors considérer que ce sont elles qui sont désormais le mieux placées pour assurer l'équilibre en matière de politique d'éducation ?

Le concept même d'action publique (éducative ou en éducation), que de nombreux analystes utilisent sans hésitation pour qualifier l'ensemble des politiques qui définissent et organisent l'éducation, suppose l'idée d'une autorité plurielle dont les instances se partagent la responsabilité. C'est ce que met en évidence Jean-Claude Thoenig quand il définit l'action publique comme le fait pour une société de construire et qualifier des problèmes collectifs, « problèmes qu'elle délègue ou non à une ou plusieurs autorités publiques, en tout mais aussi en partie » (1998, 47). Thoenig ajoute que cette éventuelle délégation concerne aussi bien « l'élaboration de réponses, de contenus et de processus » pour traiter ces problèmes.

Si Thoenig se limite à faire référence à des autorités « publiques » comme susceptibles de participer à l'action publique contemporaine, telle qu'il la définit ici, il renvoie ailleurs aux travaux de l'École de Cologne sur la gouvernance et l'autorégulation sociétale, notamment dans des domaines comme la santé et la recherche qui en Europe associent depuis longtemps acteurs publics et acteurs privés (Mayntz, Scharpf, 1995).

Le problème est que la nouvelle régulation qui domine actuellement en France les politiques éducatives est en fait à l'articulation de deux dimensions : d'une part, une dimension supranationale représentée par l'Europe, la Banque mondiale, l'Organisation mondiale du commerce (OMC) dont le cadre réglementaire s'imposerait à la réglementation nationale française au point d'interdire à l'État d'imposer sa vision des choses, soit une véritable ambition politique ; d'autre part, une dimension infranationale revigorée par le processus décentralisateur et qui là encore retirerait à la puissance centrale la capacité de produire une politique nationale. Il n'est pas sûr qu'il faille mettre sur le même plan ces deux niveaux d'action et considérer qu'ils agissent l'un et l'autre au détriment de l'action nationale : même si de nombreux cas attestent l'articulation entre incitations des grandes organisations supranationales et initiatives régionales (et parfois locales), aux quatre coins de l'Europe, ces exemples restent la plupart du temps ponctuels et circonscrits à des domaines spécifiques, comme la lutte contre la déscolarisation précoce et la sortie sans qualification des systèmes de formation. En effet, si les tentatives de globalisation des modèles d'éducation et de formation, de propagation des bonnes pratiques et, pour tout dire, d'imposition des références libérales en matière d'éducation sont clairement à l'œuvre dans une bonne partie des actions menées par la Commission européenne, l'OCDE, la Banque mondiale ou encore l'OMC, il arrive parfois que ces tentatives soient également salutaires pour pointer les défauts de certains systèmes éducatifs nationaux enfermés dans leurs certitudes et leurs défaillances. Par ailleurs, la décentralisation de l'éducation en France est encore loin d'avoir déstabilisé le pouvoir de l'État central sur la politique éducative : aucune des mesures prises depuis 25 ans n'a fondamentalement mis en cause l'existence d'une politique éducative nationale. Quand on étudie les choses de près, on s'aperçoit que, d'une part, la déconcentration qui a accompagné la décentralisation a permis à l'administration d'État de garder le contrôle sur l'essentiel et que, d'autre part, régions, départements et autres instances territoriales n'ont revendiqué que sur des aspects circonstanciés et avec une certaine retenue de prendre davantage de pouvoir (Dutercq, 2005). Enfin, le mouvement d'opposition à la poursuite du processus de décentralisation éducative semble s'être amplifié dans les années récentes et ce, au-delà des clivages politiques et de l'opposition traditionnelle d'enseignants volontiers conservateurs, ce qui expliquerait le large échec des tentatives du gouvernement Raffarin en 2003.

5. LA VOIE DE LA CONTRACTUALISATION

En revanche une autre possibilité s'est ouverte, encore assez peu creusée, qui passe par la contractualisation entre État et opérateurs ou délégataires. La contractualisation fonctionne comme un véritable mode de régulation qui pourrait allier liberté et contrôle, ce qu'illustre, dans ses meilleurs aspects, la décentralisation à la française, comme du reste la déconcentration si l'on pense au développement de cette forme de régulation à l'intérieur même de l'administration de l'éducation, à travers les contrats qui lient académies et administration centrale ou établissements et académie. La redéfinition du rapport entre les chefs d'établissement et leur supérieurs hiérarchiques en est le

témoignage le plus fort : la lettre de mission du recteur, qui fixe des objectifs pour son établissement au chef d'établissement nouvellement affecté, ou le diagnostic de l'établissement, sorte d'audit qu'il doit établir dans les premiers mois de sa nomination, situent sans ambiguïté sa charge dans une perspective managériale qui, en toute logique, doit déterminer sa propre évaluation et sa carrière.

De telles évolutions idéologiques et pratiques font clairement ressortir qu'on ne se situe plus dans un monde où les décisions sont exclusivement prises par le haut pour être appliquées à la base. Le mouvement de type *top down*, qui a longtemps caractérisé les formes de gouvernement de la plupart des États constitués, en se justifiant de l'intérêt général ou du bien commun, n'a toutefois pas laissé la place à son inverse, un mouvement de type *bottom up*, qui aurait pu être considéré comme la plus pure forme de la démocratie. On constate plutôt l'éclosion dans les démocraties occidentales d'un processus de nature interactionniste (Merrien, 1998), qui correspond à la fois à l'émergence de causes construites et reconnues et à la prise en considération par la puissance centrale ou par les différentes instances administratives de la légitimité de ces causes et de la nécessité de partager les diagnostics et la recherche de solutions aux problèmes sociaux identifiés (Jeannot, 1998). On pourrait citer de nombreux exemples bien connus de domaines de l'action publique qui ont ainsi émergé ou se sont affirmés depuis une trentaine d'années sous l'influence conjuguée de mobilisations à la base et de prises de conscience au sommet, comme la protection de l'environnement, l'aménagement urbain, les droits des femmes (Spanou, 1987).

6. DÉSECTORISER L'ACTION PUBLIQUE D'ÉDUCATION

Il n'est guère difficile de rapporter au secteur de l'éducation de telles considérations tant justement il n'est plus possible d'isoler en la matière un champ circonscrit : l'action publique d'éducation ne peut plus être tenue comme indépendante d'autres secteurs touchés par d'autres formes de politiques et d'actions, celui de la jeunesse, celui de la ville, celui de la sécurité, celui de l'emploi et du travail, celui de la santé... entre autres. Chaque fois, ou presque, qu'un problème éducatif est à traiter, les spécialistes de l'éducation savent bien qu'ils doivent s'ouvrir à d'autres spécialistes et à d'autres expertises pour apporter des réponses convenables. Des groupes d'acteurs pertinents se constituent qui n'agissent plus en considération de nécessités idéologiques absolues ou à partir de référentiels sectoriels, mais vont chercher ici ou là les éléments de réponse qui pourront construire le cadre ajusté à la bonne prise en compte de toutes les dimensions du problème (des problèmes car il s'agit le plus souvent d'un faisceau de problèmes liés entre eux). Ces groupes d'acteurs appartiennent à différents mondes et ne sont pas toujours familiers de cette culture de l'éducation dont on connaît la puissance, particulièrement en France, ce qui conduit à des échanges salutaires comme à d'inévitables malentendus. On voit bien l'avantage qu'il y a à sortir la réforme en éducation du vase clos dans lequel elle avait tendance à s'enfermer : Whitty insiste sur la nécessité de penser ce changement au service de toute la société (2002), ce qui doit permettre, par exemple, d'échapper au blocage de la réflexion sur les nécessaires évolutions en matière de programme scolaire et de curriculum, sur lesquels bute, depuis qu'il existe, le Conseil national des programmes français. Mais le risque est aussi alors de l'éclatement : trop d'acteurs tue l'action, trop de régulation tue la régulation. Pour faire face au déclin du programme institutionnel que François Dubet décrit avec une grande force de conviction (2002), c'est à une évolution et à une recomposition du rôle de l'État qu'il faut appeler.

Bruno Jobert et Pierre Muller (1987) ont fort bien montré combien le mode français de traitement des problèmes sociaux a longtemps privilégié l'institutionnalisation sectorielle des relations entre État et société. L'administration d'État, conçue en grands pans verticaux imperméables les uns aux autres, trouvait ses seuls interlocuteurs au sein d'organisations professionnelles construites à l'identique. L'éducation nationale, son ministère, son administration et ses syndicats fournissent de superbes exemples de ce fonctionnement. La conséquence en est à l'évidence la production de « solutions » fragmentaires et l'inexistence d'une orientation commune à l'action publique (Bauby 1998, p.139-140), ce qui témoigne, de ce point de vue, d'une véritable faillite de l'État dans ce qui aurait dû être son plus beau rôle. On doit pour y remédier en appeler à la redéfinition de notre État-éducateur, comme la notion même d'éducation s'est redéfinie : non plus lieu d'assimilation ou d'intégration forcée, mais lieu de partage et d'échange, de composition et de prise en compte de la diversité. L'idée est donc de situer l'État au-dessus ou au cœur du système de régulations, avec lequel toute politique publique doit désormais compter, pour lui donner le rôle de régulateur des régulations.

7. L'ÉTAT COMME RÉGULATEUR DES RÉGULATIONS

D'un territoire à l'autre, le jeu des régulations est différent : dans de nombreux cas, c'est le représentant de l'administration de l'éducation nationale qui mène le jeu, mais la collectivité territoriale de référence peut aussi jouer le rôle de médiateur et, sans être pilote, s'installer dans un puissant rôle de régulation. Une bonne partie de sa légitimité se réfère alors à son travail de consultation et d'information mené auprès des citoyens, qui lui permet de se positionner en porte-parole de la population locale. Dans la mesure où le plus gros écueil de la décentralisation a certainement été le peu d'espace laissé à la participation des usagers et des citoyens, on comprend l'importance de mettre en place des lieux de consultation et de rendu de comptes et on mesure la crédibilité gagnée par celui qui y pourvoit. Il ne s'agit pas qu'une assemblée des citoyens s'érige en lieu de régulation suprême : ce serait non plus de la démocratie mais une sorte de démagogie. On doit considérer qu'une plus grande transparence, grâce à l'annonce et à l'explication des tenants et des aboutissants des projets lancés puis à l'organisation régulière de bilans publics des actions menées, mais aussi une plus grande place faite à l'intervention des citoyens volontaires, par le biais d'associations notamment, constitueraient le meilleur gage de l'efficacité de la régulation de l'action publique.

Pas de doute pour Pierre Bauby : « le contrôle sociétal est le garant de l'efficacité de la régulation » (1998, p.187). Il s'accorde avec l'analyse de François Rangeon (1986) qui éclaire le débat dont l'intérêt général est le lieu depuis déjà fort longtemps, en explicitant les tensions qu'il recouvre : tensions entre un intérêt général transcendant, œuvre d'une collectivité supérieure et surplombante, et un intérêt général immanent, construit à partir de l'ensemble des intérêts particuliers ; conflit entre un intérêt général centralisé, unitaire et autoritaire et un intérêt général décentralisé et fondé sur des transactions et des accords ; conflit entre un intérêt général, censément celui de tous, porteur d'unanimité, et un intérêt général relatif, simplement celui de la majorité. On comprend bien que la crise du modèle français de la politique publique vient du fait que, peu à peu, à la conception transcendante, centralisée et unanimiste de l'intérêt général, au nom duquel cette politique est décidée et mise en œuvre, s'est substituée une conception plus souvent immanente, décentralisée et majoritaire, par le fait même quelle faisait l'objet d'un débat public, forcément vecteur de conflits, de divergences, d'intérêts contradictoires, mais dont le grand mérite est d'en finir avec l'illusion de moins en moins tenable d'un intérêt général qui se serait confondu avec le bien commun ...souvent sans satisfaire personne. On sait combien ce basculement est sensible dans l'école et dans toutes les politiques dont elle est l'objet : il en est ainsi, par exemple, des discussions encore ouvertes sur la définition du collège unique, sur les formes de la discrimination positive, sur la laïcité, etc. qui plongent parfois dans la perplexité les observateurs étrangers.

Qui doit alors réguler les politiques d'éducation et de formation ? Jusqu'à une période récente il faut bien reconnaître que, comme dans d'autres secteurs cruciaux de l'action publique (la santé par exemple), cette régulation était presque exclusivement l'ouvrage d'une entente entre administration et milieux professionnels concernés. Or Christian Maroy (2002) envisage la possibilité que les responsables de l'administration scolaire n'aient plus une confiance suffisante dans le monde enseignant pour lui laisser la grande autonomie dont il a longtemps bénéficié au point de n'être quasiment pas évalué ni régulé dans de nombreux pays, comme la France et la Belgique. D'où la tentation, dans les pays anglo-saxons, mais aussi en Belgique, de laisser se développer une régulation par les résultats dont certains établissements, et donc de nombreux professionnels (sans parler des élèves), sont les victimes souvent injustes. Vincent Lang (1999) va même jusqu'à considérer qu'effectivement on a assisté ces dernières années à une lente dérive de la culture enseignants qui, d'un corporatisme détenteur d'une certaine légitimité car il se confondait avec l'intérêt de l'ensemble du monde scolaire, est passée à un corporatisme au sens le plus étroit du terme, attaché à la seule défense des intérêts particuliers des enseignants, quand bien même ils seraient contradictoires avec ceux des élèves.

Il nous semble alors qu'il faille considérer que la difficulté de l'école et du système d'éducation à intégrer de nouvelles données et de nouveaux espaces sociaux sur lesquels ils n'ont plus qu'une prise partielle appelle une triple évolution, moins paradoxale qu'il n'y paraît au premier regard :

- évolution d'abord des professionnels et responsables de l'éducation vers une bien plus large ouverture aux autres mondes sociaux, tout spécialement quand il s'agit d'expliquer le pourquoi de ce qu'on fait et de rendre des comptes (principe d'*accountability*) ;
- évolution ensuite des niveaux de responsabilité intermédiaires pour qu'ils participent pleinement à la mise en œuvre d'une action de type territorial socialement ajustée et politiquement juste, ce qui nécessite de procéder en lien avec d'autres instances, au premier rang desquels l'État ;
- évolution enfin de l'État lui-même pour qu'il assure sans parti pris l'indispensable mission de régulation des régulations, afin de garantir les citoyens contre les concurrences néfastes, car créatrices d'inégalités sociales, sexuelles, ethniques et territoriales.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARROSO J. (2005), « Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations », in Dutercq Y. dir., *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR, coll. Des sociétés, p. 151-171.
- BAUBY P. (1998), *Reconstruire l'action publique. Services publics, au service de qui ?* Paris, Syros, coll. Alternatives économiques.
- CAREIL Y. (1998), *De l'école publique à l'école libérale*, Rennes, PUR.
- CHARLIER J.-É. (2000), « La régulation de l'enseignement de la Communauté française : de la concurrence à la compétition », *Recherches sociologiques*, vol XXXI, n°1, p.29-40.
- DUBET F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DUTERCQ Y. (2000), *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. Education et formation, recherches scientifiques.
- DUTERCQ Y. dir., (2005), *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR, coll. Des sociétés.
- DUTERCQ Y., VAN ZANTEN A. (2002), « L'évolution des modes de régulation de l'action publique en éducation », *Education et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, n°8 (2001-2), p.5-10.
- HOOGHES L. dir. (1995), *Cohesion Policy and European Integration. Building Multi-level Governance*, Oxford University Press.
- JEANNOT G. (1998), *Les usagers du service public*, Paris, PUF coll. « Que sais-je ? ».
- JESSOP B. (2003), *The future of the capitalist State*, London, Polity Press.
- JOBERT B., Muller P. (1987), *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*, Paris, PUF.
- LANG, V. (1999), *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LAVAL C. (2003), *L'école n'est pas une entreprise* Paris, La Découverte.
- LE GALÈS P. (1998), Régulation, gouvernance et territoire, in Commaille J., Jobert B. dir. *Les métamorphoses de la régulation politique*, Paris, LGDJ, p.203-240.
- MARKS G., HOOGHES L., BLANK K. (1996), « European integration from the 1980's. State centric vs multi-level governance », *Journal of Common Market Studies*, p.3-34.
- MAROY, C. dir. (2002), *L'enseignement secondaire et ses enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- MERRIEN F.-X. (1998), « De la gouvernance et des États Providence contemporains », *Revue Internationale de Sciences Sociales*, 155, p.61-71.
- MAYNTZ R., SCHARPF F. (1995), *Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung*, Frankfurt, Campus.
- PADIOLEAU J.-G. (1982), *L'État au concret*, Paris, PUF.
- RANGEON F. (1986), *L'idéologie de l'intérêt général*, Paris, Economica.
- REYNAUD J.-D. (1988), *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Paris, Armand Colin.

SOLAUX G. (2005), « Un point de vue historique sur l'articulation entre politique nationale et politiques locales d'éducation », in Dutercq Y. dir., *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR, coll. Des sociétés, p. 17-49.

SPANOU C. (1991), *Fonctionnaires et militants. L'administration face aux nouveaux*

THOENIG J.-C. (1998), « L'usage analytique du concept de régulation », in Commaille J., Jobert B. dir. *Les métamorphoses de la régulation politique*, Paris, LGDJ, p.35-54.

VAN HAECHT A. (1998), « Les politiques éducatives : figure exemplaire des politiques publiques ? », *Éducation et sociétés* n°1(1998-1) p.21-46.

VAN HAECHT A. dir. (2003), « Sociologie, politique et critique en éducation », *Revue de l'Institut de Sociologie*, 2001/1-4.

VAN ZANTEN A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, coll. Le lien social.

VAN ZANTEN A. (2004), *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?

WHITTY G. (2002), *Making Sense of Education Policy: Studies in the Sociology and Politics of Education*. London, Sage Publications.