
Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question

The educational leadership: the intermediary governance of the school systems in question

Hélène Buisson-Fenet et Yves Dutercq



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2373>

DOI : [10.4000/rechercheformation.2373](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2373)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 mars 2015

Pagination : 9-18

ISBN : 978-2-84788-846-1

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Hélène Buisson-Fenet et Yves Dutercq, « Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question », *Recherche et formation* [En ligne], 78 | 2015, mis en ligne le 30 mars 2015, consulté le 23 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2373> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2373>

© Tous droits réservés

Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question

> **Hélène Buisson-Fenet**

ENS de Lyon, laboratoire Triangle

Université de Nantes, équipe CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes)

> **Yves Dutercq**

Université de Nantes, équipe CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes)

La notion de « cadre » est de développement récent dans les organisations publiques, non pas que la hiérarchie des rôles et des statuts en ait été absente, loin de là, mais parce que le fonctionnement bureaucratique qui imprègne leur tradition s'accommodait mal de l'existence d'une forme de responsabilité associant engagement dans l'action collective et autonomie d'action. Ce sont les dénonciations et les défis auxquels l'administration de l'action publique a eu à répondre au tournant des années quatre-vingt (Muller, 2000) qui ont conduit à l'émergence d'une catégorie d'acteurs en phase avec les nouvelles attentes dont elle était l'objet. Son affirmation a cependant été d'autant plus délicate que, parallèlement, la figure du cadre se trouvait en difficulté dans ses anciens espaces de reconnaissance (l'entreprise marchande en premier lieu) comme le montrent les travaux sociologiques qui s'y sont intéressés (Roussel, 2007 ; Cousin, 2008, etc.).

L'administration publique s'est trouvée quant à elle mise en cause d'abord dans les pays à référentiel libéral, plus tard dans les pays à référentiel étatique, au nom des mêmes motifs : manque d'efficacité, manque de réactivité, inadaptation aux changements (notamment politiques), difficulté à répondre à l'internationalisation des échanges. C'est ce qui a conduit à d'importantes transformations dans la manière de concevoir, d'organiser et de mettre en œuvre le service proposé dans l'ensemble des administrations des pays européens, sous l'égide du Nouveau management public (NMP), modèle alternatif organisationnel influencé par le fonctionnement des entreprises et prônant l'autonomie et la responsabilisation des unités locales de mise en œuvre et de leurs personnels, l'évaluation *a posteriori* et la primauté à la recherche de résultats (Bezes, 2011). Le NMP s'est trouvé parallèlement porté par les instances européennes, très imprégnées depuis le début des années quatre-vingt d'une idéologie néolibérale (Jobert, 1994 ; Hermann, 2007).

Cette généralisation progressive dans l'ensemble des pays européens d'un mode de gestion de l'action publique de nature managériale s'est doublée d'un mouvement de décentralisation qui l'a pour partie précédé, pour partie accompagné. Quelles que soient les modalités de cette décentralisation (déconcentration, délégation, dévolution), elle a mis en évidence le rôle crucial désormais dévolu aux responsables intermédiaires auxquels il était confié d'assurer une meilleure pertinence du service rendu, avec pour première mission la mobilisation des personnels de terrain, en contact direct avec les ayants droit, combinée à une recherche de cohérence de l'action locale entre ces personnels mais aussi à une ouverture à des partenariats avec des instances diverses, publiques ou privées. Cette exigence de coordination horizontale (de nature contextuelle et territoriale) se double de celle de redevabilité aux instances centrales (hiérarchie politico-administrative étatique ou régionale), réaffirmée en particulier dans les pays où la pénétration du modèle managérial décentralisé n'a pas effacé la permanence d'une régulation de contrôle émanant du sommet (au sens de Reynaud, 1988).

Le rôle des responsables intermédiaires consiste donc principalement à résoudre la tension entre, d'un côté, l'obligation qui leur est faite de mettre en œuvre des actions s'inscrivant dans le cadre d'une politique et d'objectifs définis par la hiérarchie supérieure et supposant l'action collective et l'innovation et, d'un autre côté, la nécessité pour y parvenir, de mettre à contribution des acteurs locaux, placés sous leur autorité mais dont la culture et les traditions ne sont guère empreintes de coopération ni de prise de risque (Camus, Corcuff, et Lafaye, 1993 ; Dupuy, 1998). Dans le cadre d'une comparaison entre secteur de la santé et secteur de la formation, Philippe Mossé et Éric Verdier (2002) relèvent que la portée du changement de paradigme de l'action publique, consécutif au passage d'un régime centralisé à un régime décentralisé, est fortement limitée par la difficulté des acteurs, au premier rang desquels les cadres, à prendre les responsabilités politiques qu'exigerait une évolution complète.

Pourtant les exigences qui portent sur ces cadres intermédiaires sont grandes, à la mesure des avantages qui ont pu leur être accordés dans la période récente, comme c'est le cas pour les chefs d'établissement. En effet il leur est demandé non seulement de se montrer bons gestionnaires, promoteurs de l'établissement ou du service dont ils sont responsables, hommes et femmes de réseau, bâtisseurs de projets mais encore, qualité première du manager, rassembleurs et mobilisateurs. Comment peuvent-ils y parvenir ? Dans la mesure où les personnels dont ils doivent obtenir l'adhésion pour remplir à bien leur mission disposent le plus souvent d'un statut protégé et de fortes capacités réflexives, la seule possibilité est de leur faire valoir l'intérêt qu'ils peuvent trouver à intégrer les projets dans lesquels on veut les enrôler, et si possible en y prenant une part active. Il faut pour cela que ces projets prennent sens pour eux et que les responsables intermédiaires agissent en interprètes, en traducteurs auprès des personnels de terrain dont ils encadrent l'activité. Ils doivent à la fois s'employer à fabriquer du sens pour eux-mêmes (*sensemaking*) et à faire partager ce sens (*sensegiving*), ainsi que le pointent justement David Alis et Valérie Fergelot

(2012) qui reprennent et appliquent aux missions de l'encadrement de l'administration publique la distinction particulièrement heuristique de Gioia et Chittipedi (1991).

L'ensemble de ces évolutions dont l'action publique est le lieu depuis une trentaine d'années concerne bien évidemment le secteur de l'éducation avec des spécificités qu'il faut rappeler :

- les routines bureaucratiques y sont particulièrement développées ;
- la revendication d'autonomie professionnelle y est forte ;
- l'action coopérative y tient peu de place ;
- le statut, la formation et la culture prédisposent peu à l'enrôlement par la hiérarchie de proximité ;
- enfin, la crise de mobilisation professionnelle liée à un sentiment de déconsidération sociale crispe les postures.

Ces spécificités sont au premier rang attachées aux enseignants qui représentent précisément la catégorie de personnels à la fois la plus nombreuse et la plus essentielle dans la promotion du changement de l'action publique en éducation. Ce sont donc les établissements d'enseignement qui constituent l'espace de confrontation entre responsables de proximité (les chefs d'établissement et plus globalement les équipes de direction, aussi bien dans le premier que dans le second degré de l'enseignement) et acteurs de base (les enseignants) et le lieu de tentative d'intéressement des seconds par les premiers. La décentralisation et en particulier la délégation de responsabilités aux établissements ont conduit à donner un rôle de premier plan aux directions d'établissement (Maufras, 2011) dont le statut, les missions et parfois la formation ont évolué dans tous les pays européens (European Commission, 2013). Ces évolutions se sont accompagnées d'un profond renouvellement du groupe professionnel avec la montée en puissance d'une nouvelle génération embauchée sur la base de nouveaux enjeux et de nouvelles perspectives de carrière (Dutercq, Gather Thurler et Pelletier, 2015). Toutefois, il faut noter que, d'un pays à l'autre, les modes et les critères de recrutement ne se sont pas uniformisés même si les attentes en matière de compétences gestionnaires et managériales ont partout pris le dessus sur les antécédents pédagogiques.

De cette manière, les personnels de direction des établissements d'enseignement, en se détachant de la matrice enseignante dont beaucoup sont encore issus, en France mais aussi ailleurs, en acquérant un statut plus spécifique et mieux reconnu, pour tout dire en se professionnalisant, se sont rapprochés des personnels de direction des autres administrations publiques et au bout du compte se sont, comme eux, assimilés à la catégorie des cadres (Divay et Gadea, 2008). Il faut citer ici le travail comparatif réalisé sur les cadres de la santé et de l'éducation par Lise Demailly et Olivier Dembinski, dès la fin des années quatre-vingt-dix : selon eux, directeurs d'établissements de soins et chefs d'établissements scolaires sont passés « d'une professionnalité bureaucratique à une professionnalité entrepreneuriale, définie par l'autonomie et la capacité à se "positionner" sur un marché concurrentiel des services » (Demailly et Dembinski, 2000,

p. 52). Les auteurs poursuivent en affirmant : « Metteur en scène et acteur principal, chef d'entreprise et homme politique, le directeur est présenté comme le porteur d'une conception globale de l'activité des établissements (de soins ou d'enseignement), auxquels il doit imposer une dimension prospective dans l'activité et la coopération dans l'organisation du travail » (Demailly et Dembinski, *ibid.*).

Si les chefs ou directeurs d'établissement sont les mieux connus des cadres de l'éducation et ceux qui ont le plus suscité de travaux scientifiques, ils ne sont pas les seuls à être touchés par l'injonction à la responsabilisation : en effet la demande s'adresse à l'ensemble de ceux qui sont chargés de la supervision et du contrôle du travail des enseignants tant l'évolution des systèmes d'enseignement voulue par les instances étatiques en dépend (Dutercq et Lang, 2002). On notera ainsi, par exemple, que le régime managérial de la contractualisation a été appliqué en France à la fois aux personnels de direction du second degré et aux responsables territoriaux du premier degré, après l'avoir été aux responsables des services académiques. C'est du reste un fil directeur du dossier d'articles qui suit que de s'interroger sur l'affirmation d'une culture managériale, d'une culture cadre chez les responsables intermédiaires de l'éducation qui y sont analysés.

Quelle formation institutionnalisée, universitaire ou professionnelle, a été mise en place pour préparer ces néo-cadres? Dans le cas des pays européens qui fournissent la matière de ce dossier, on peut répondre : quasiment aucune, la France y ayant prêté finalement le plus d'attention, comme le remarque dans son entretien, Juan Salamé Sala. Mais il s'agit d'une formation très bornée par l'administration de l'Éducation nationale qui la propose dans une école spécifique. Bien plus cette question du renouvellement de la formation des responsables locaux de l'éducation (directions d'établissement et assimilés) constitue un point aveugle de la recherche, alors même que, dans des circonstances qui ont diamétralement changé et qu'explore le dossier, il peut en exister différentes modalités, plus ou moins attentives aux questions de leadership collectif, distribué ou partagé. Cette formation a pu ainsi émaner d'associations ou de syndicats professionnels, être portée par une revue, notamment à travers séminaires, journées d'étude ou colloques.

À leur tour les responsables éducatifs, plus enclins au modernisme organisationnel, peuvent être amenés à jouer un rôle de formation auprès d'autres catégories de personnels plus préoccupées des fonctions traditionnelles de l'école. Ainsi les chefs d'établissement se transforment-ils de plus en plus fréquemment en formateurs des enseignants, les jeunes au premier chef, mais pas seulement, dans le cadre de la formation initiale aussi bien que continue, sans parler de la formation informelle qu'ils assurent au jour le jour.

On comprendra que, face à la faiblesse de la réflexion scientifique sur ces questions, le dossier que nous proposons apporte, parfois en creux, un point de vue essentiel sur la formation des cadres et les référentiels qui l'inspirent.

Les deux premiers articles proposés s'intéressent au cas français, mais resitué dans un contexte international puisque l'affirmation du managérialisme chez des fonctionnaires d'une éducation nationale attachés aux routines bureaucratiques ne peut se comprendre sans prendre en compte le fort impact de l'ouverture vers d'autres modes d'action et de régulation.

Hélène Buisson-Fenet commence par analyser les conditions et les modalités du processus de rapprochement des rôles d'inspection et de direction dans l'Éducation nationale. L'appel à une « culture commune d'encadrement » date en effet du début des années quatre-vingt-dix, et le cheminement croisé des chefs d'établissement secondaires et des inspecteurs pédagogiques régionaux ne relève pas d'une simple préconisation rhétorique, mais renvoie à un effort institutionnel passant notamment dans la volonté d'une formation statutaire partagée, où les « compétences transversales » sont largement valorisées. Depuis les années deux mille, l'accent mis sur le pilotage et l'évaluation des établissements ou encore l'accompagnement de réformes curriculaires interdisciplinaires aurait pu entrer en résonance avec le souci du Ministère de la Fonction publique de simplifier les statuts. Mais l'idée de « mission partagée » ou même de « copilotage » ne suffit pas à englober chefs d'établissement, inspecteurs et gestionnaires adjoints en un corps unique : la dimension du savoir-faire a beau définir des missions largement tuilées, le collectif d'appartenance demeure une matrice identitaire et regroupe une série d'acquis socio-économiques qu'il apparaît d'autant plus important de défendre, que la fusion statutaire peut s'opérer au détriment des corps les moins volumineux. Bien que l'émergence des « métiers » semble partie prenante de la réforme de l'État, et du passage d'un système de carrière à un système professionnel des services d'intérêt général, la professionnalisation invoquée peut alors être vécue comme une remise en cause du modèle de qualification, d'autant qu'elle peut s'accompagner de la régionalisation de la gestion de certains emplois. La force syndicale de la négociation collective dans le secteur éducatif, comme la faiblesse des régulations intermédiaires qui y ont cours, ne permettent pas à cette heure de concrétiser une culture d'encadrement qui n'est plus seulement une rhétorique, mais qui ne désigne toujours pas de reconnaissance statutaire unifiée.

La contribution d'Yves Dutercq porte sur ce qu'il qualifie de modèles contemporains de légitimité des chefs d'établissement français. Sa thèse est que les légitimités qui fondent aujourd'hui l'exercice de leur métier renvoient aux strates de leur histoire institutionnelle. Les tournants marquants que constituent d'une part la décentralisation et l'autonomie des établissements, d'autre part la création d'un statut de personnel de direction assortie de la contractualisation de leurs missions ont suscité de nouvelles formes de légitimité qui n'ont pas totalement effacé les anciennes. La seule légitimité institutionnelle n'est évidemment plus suffisante et doit se doubler d'une légitimité fonctionnelle, fondée sur l'action à l'interne et à l'externe de l'établissement, ce qui suscite des tensions mais oblige aussi à développer la délégation et le travail en équipe. Le principal problème tient toutefois aux conditions d'exercice que supposent

responsabilisation, contractualisation et obligation de résultat. Elles installent clairement les chefs d'établissement dans des perspectives de carrière qui les éloignent fortement de celles des enseignants, suscitant le développement de deux formes de professionnalisme peu conciliables : un professionnalisme des responsabilisations pour les premiers, un professionnalisme autorégulé et critique pour les autres. Pour dépasser ce clivage dangereux à terme pour le climat organisationnel des établissements, Yves Dutercq insiste sur la nécessité de dépasser le régime postbureaucratique dans lequel s'est installé le fonctionnement du système éducatif français, notamment en valorisant la participation des personnels à des tâches transversales et en développant les actions formatives au sein des établissements.

Les contributions suivantes analysent des situations nationales de systèmes éducatifs européens dont les traditions et les évolutions en matière de direction des établissements d'enseignement sont contrastées.

On l'a dit, la direction d'établissement nécessite pour le personnel scolaire d'encadrement qu'il s'engage dans une forme de rupture identitaire à l'égard des enseignants, de manière à intégrer une posture de supervision d'équipe et de promotion des projets ; or l'article de Laetitia Progin nous montre que la question du pouvoir, et dans une terminologie plus actuelle l'enjeu que constitue le leadership (entendu comme exercice d'une influence), est vécue par les nouveaux directeurs de l'école primaire genevoise sur le mode de la défiance : tout se passe comme si les préoccupations concrètes de l'entrée dans le métier, et en premier lieu le souci de se construire une légitimité auprès des enseignants, l'emportaient – de loin – sur la volonté de s'aligner sur la prescription d'un pilotage affirmé comme tel. Empathie et communication sont les deux moyens par lesquels les nouveaux directeurs tentent de se faire reconnaître et apprécier ; l'exercice du pouvoir apparaît dès lors comme un horizon plus éloigné, et à la limite un obstacle à cette prime reconnaissance : il va donc s'agir de l'euphémiser, de le temporiser, de le différer plutôt que de s'en réclamer comme d'un attribut fonctionnel.

Quant aux gouverneurs anglais qu'interroge la contribution de Jacqueline Baxter, ils évoluent dans un système éducatif d'autant plus complexe que l'autonomie financière et curriculaire des établissements s'est accrue et participe au développement de relations concurrentielles aggravées. Recrutés sur la base du volontariat, les directeurs d'écoles primaires ont donc à faire face à de fortes contraintes de redevabilité, et leur responsabilisation est soumise à rude épreuve face aux exigences de mesure des performances organisationnelles et aux tensions qu'entraîne la publication des palmarès d'établissements. Les entretiens qualitatifs passés auprès de trente directeurs mettent tout particulièrement en exergue, dans le processus plus général de professionnalisation des cadres scolaires anglais, le travail de recueil, de traitement, et l'usage de l'information. Les gouverneurs assurent en effet un rôle d'intermédiaire entre l'innovation à l'externe et l'organisation interne de leur établissement, et rapprochent ainsi le monde des prescripteurs de celui des

enseignants, en évitant que ces derniers se trouvent en porte-à-faux : ils puisent une part essentielle de leur motivation dans la satisfaction éprouvée dans ce rôle de *brokers*, de passeurs, qui leur confère pour un temps la légitimité charismatique du « conseiller » doté de ressources propres pour « mener » son équipe et « guider » son établissement. Mais cette satisfaction s'épuise face au stress de la recherche de performance, et l'institution doit trouver à fidéliser plus sûrement ses gouverneurs face au risque de burn-out individuel, de rupture ou de non-reconduction de contrat de ces personnels.

João Barroso s'intéresse au rôle de l'encadrement dans la régulation locale des établissements scolaires dans un pays, le Portugal, dont le système éducatif a connu de profonds bouleversements à la suite des changements politiques radicaux dont il a été la scène depuis quarante ans. L'auteur analyse plus spécifiquement les évolutions qu'a entraînées la politique de gestion scolaire d'inspiration libérale en rupture avec l'idéologie dominante depuis la révolution de 1974. La principale transformation concerne précisément la direction des établissements qui, à partir de 2008, n'est plus collégiale mais assurée par un unique chef d'établissement, cependant élu par le personnel après accréditation, avec la volonté de renforcer le leadership local, de promouvoir l'autonomie et la responsabilisation des établissements et de favoriser une régulation fondée sur les résultats et la reddition de comptes. Par ailleurs, les établissements sont en fait des regroupements d'établissements de différents niveaux de scolarité à la tête desquels est placé le chef d'établissement, qui dispose ainsi d'une envergure d'action territoriale qui transforme fortement les modalités et l'impact de son action. Si on y ajoute un large transfert de compétences et de personnels vers les municipalités, on voit combien la décentralisation détermine désormais le gouvernement de la politique éducative portugaise. Barroso insiste sur les différences d'interprétation de leur rôle par les chefs d'établissement en fonction à la fois du contexte d'action et des principes (référentiel) qu'ils privilégient. L'évolution de leur formation est de ce fait capitale et elle oscille entre plusieurs modalités, initiale, continue mais plus encore diffusion des bonnes pratiques, et la régulation via la contractualisation articulée à des objectifs de performance.

Le dossier se clôt par deux contributions aux formes et aux finalités différentes puisque visant à resituer le cas français dans espace européen et mondial.

Juan Salamé Sala nous a accordé un entretien à la fois riche et spontané, alimenté par son point de vue de Catalan, excellent connaisseur de l'administration de l'éducation française mais plus globalement européenne puisqu'il a été responsable et est aujourd'hui secrétaire de l'*European Forum on Educational Administration*, une association qui regroupe des responsables de l'éducation de nombreux pays d'Europe et constitue un lieu de réflexion et de prospective. Dans cet entretien il montre notamment l'extrême variété du recrutement, des antécédents, de la formation, du statut et des conditions d'exercice du métier de directeur d'établissement en Europe. Cette variété est ancrée dans des histoires spécifiques dont certaines sont étonnantes comme cette défiance des personnels de direction dans les pays qui ont subi la dictature, Espagne, Grèce, Portugal (et de même Brésil) à ce que soient reconnus aux

personnels de direction un plein statut et une professionnalisation. Il relève aussi qu'il n'y a pas de format standard ni absolu de leur formation : universitarisation (Espagne et Portugal) ou école interne (France), formation initiale ou formation continue. Si Juan Salamé Sala loue les efforts qui ont été faits en France pour développer une véritable formation des cadres éducatifs il regrette aussi la coupure qu'elle induit avec le corps enseignant et qui est sans doute en France plus radicale que dans la plupart des autres systèmes éducatifs européens.

Le dernier article propose une contribution croisée entre Monica Gather Thurler, Guy Pelletier et Yves Dutercq, trois chercheurs qui ont publié en 2015 un ouvrage sur le leadership éducatif et débattent de la pertinence de la notion. Ce débat a l'intérêt d'offrir un large panorama international des travaux récents menés autour d'une figure contestée dans le monde de l'éducation. De cette confrontation ressort une idée forte, celle du caractère collectif et partagé du leadership, y compris s'il est incarné par un porte-parole, mais en lien aussi de ce fait avec un parti pris d'*empowerment*. Monica Gather Thurler, en parlant d'action située, insiste sur sa forte dépendance contextuelle. Guy Pelletier, depuis le Québec où le leadership est un concept depuis longtemps éprouvé, s'inquiète de l'avoir vu les dernières années presque exclusivement assimilé aux politiques de recherche de performance qui en restreignent la compréhension. Yves Dutercq enfin note qu'en France la forte délégation faite aux chefs d'établissement de porter la réforme du système éducatif les conduit, dans un contexte d'accroissement de la concurrence et de la ségrégation entre établissements, à privilégier l'attractivité et le marketing au détriment d'une réelle efficacité et plus encore de la justice scolaire.

La réorganisation de la gouvernance des systèmes scolaires en Europe s'accompagne donc d'une vaste réflexion sur les enjeux de la réforme de l'État-éducateur, et notamment de l'émergence (pour la France ou la Suisse) ou du développement (pour l'Angleterre) d'une logique de métier, en lieu et place du système de carrière. Comme le montre par ailleurs Julia Evetts (2003), le mouvement de professionnalisation peut être vécu comme une remise en cause de la qualification et de l'autonomie professionnelle qu'elle promet ; il peut aussi apparaître comme un moyen de défendre une conception alternative du service public d'éducation face à l'austéro-libéralisme. Jusqu'ici, il a su en tout cas faire pendant au scénario de fragmentation que, dans d'autres secteurs, l'individualisation des trajectoires de cadres pouvait laisser craindre.

Hélène Buisson-Fenet
Yves Dutercq

Bibliographie

- Alis, D. et Fergelot, V. (2012). Le rôle des cadres intermédiaires dans le processus de changement des collectivités publiques : pour un modèle dynamique de la construction de rôle. *Management international*, 16-3, 25-37.
- Bauby, P. (2007). Les modèles de service public. Quels modèles de service public dans les pays de l'OCDE? *Cahiers Français*, n°339, 21-25.
- Bezes, P., et al. (2011). *New Public Management* et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions? *Sociologie du travail*, n°53, 294-305.
- Cousin, O. (2008). *Les cadres à l'épreuve du travail*. Rennes : PUR.
- Camus, A., Corcuff, P. et Lafaye, C. (1993). Entre le local et le national, des cas d'innovation dans le service public. *Revue des Affaires Sociales*, vol 47-3, 17-47.
- Demailly, L. et Dembinski, O. (2000). La réorganisation managériale à l'École et à l'Hôpital. *Éducation et sociétés*, n°6, 2000/2, 43-64.
- Divay, S. et Gadea, C. (2008). Les cadres de santé face à la logique managériale. *Revue française d'administration publique*, 128, 677-687.
- Dupuy, F. (1998). *Le client et le bureaucrate*. Paris : Dunod.
- 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., Gather Thurler, M. et Pelletier, G. (2015). *Le leadership éducatif*. Bruxelles : De Boeck.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: occupational change in the modern world. *International Sociology*, vol.18 (2), 395-415.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Ferlie E., Hartley J. et Martin S., (2003). Changing public services organizations: current perspectives and future prospects. *British Journal of Management*, Vol. 14(1), 1-14.
- Gioia, D. et Chittipedi, K. (1991). Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, Vol. 12, 433-448.
- Hermann, C. (2007). Neoliberalism in the European Union. *Studies in Political Economy*, 79, 61-90.
- Jobert, B. dir. (1994). *Le tournant néolibéral en Europe*. Paris : L'Harmattan.
- Maufras, C. (2012). *L'État, le proviseur et le territoire. Une sociologie politique de l'art de gouverner par les segments*. Thèse de doctorat, soutenue le lundi 22 octobre 2012, université de Toulouse-Le Mirail.
- Mossé, P. et Verdier, É. (2002). Quelles déclinaisons régionales pour l'action publique? Analyse comparée de la formation des jeunes et de la politique hospitalière. *Politiques et management public*, 20-4, 67-93.

- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques. Vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.
- Reynaud, J.-D. (1988). La régulation dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de Sociologie*, 29-1, 5-18.
- Roussel, É. (2007). *Vies de cadres. Vers un nouveau rapport au travail*. Rennes : PUR.