



Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France : du monopole à l'externalisation de l'expertise ?

AGNÈS VAN ZANTEN

Observatoire sociologique du changement,
Sciences Po / CNRS
27, rue Saint-Guillaume
75337 Paris cedex 07, France
Courriel : agnes.vanzanten@sciences-po.fr

LES TRAVAUX SUR L'ÉVOLUTION DES MODES de régulation des systèmes éducatifs sont Lassez peu nombreux en France, en lien avec le faible développement des recherches sur les politiques d'éducation (van Zanten, 2004a). Ils tendent en outre à privilégier soit certains aspects des modes traditionnels de régulation, comme le poids des syndicats dans la négociation ou le blocage des réformes, soit certains instruments des nouveaux modes de régulation comme les projets et les contrats, sans proposer une vision d'ensemble. C'est d'ailleurs par le biais de comparaisons internationales que cette vision d'ensemble commence à être ébauchée sans pouvoir cependant rendre compte de toutes les composantes des régulations éducatives ni de leurs évolutions (Maroy, 2006). Notre article vise à apporter de nouvelles pierres à cette construction globale en s'intéressant plus particulièrement aux types d'expertise mobilisée par les responsables politiques et administratifs de l'éducation et à la façon dont l'ouverture aux connaissances produites par des chercheurs et des évaluateurs extérieurs au champ éducatif interagit avec l'introduction de nouveaux modes de régulation. L'hypothèse sous-jacente est celle d'une transition lente et difficile aussi bien vers l'introduction de nouveaux principes et outils de régulation que vers un usage renforcé de connaissances, en raison d'importantes « dépendances de sentier », tant sur le plan des traditions politiques ou administratives que du statut de la connaissance, dont on attend encore qu'elle éclaire

indirectement l'action politico-administrative, sans toutefois en devenir l'un de ses principaux instruments.

La première partie de ce texte constitue une revue de la littérature sur les modes de régulation du système éducatif français. Cette synthèse inclut les résultats des recherches de type ethnographique que nous avons menées depuis une dizaine d'années au sein de divers établissements et de divers territoires politico-administratifs, ainsi que ceux d'un travail plus récent sur la décentralisation à partir de nombreux entretiens avec des décideurs nationaux et locaux (van Zanten, 2001, 2004b, 2006b, 2006c). La seconde partie traite d'une recherche en cours sur le rôle de la connaissance dans l'élaboration et la régulation des politiques d'éducation, notamment sur les deux premiers travaux issus de cette recherche, réalisés en collaboration avec Xavier Pons. Il s'agit, d'une part, d'une revue de la littérature sur la circulation de la connaissance et les processus de régulation en éducation et, d'autre part, d'une analyse empirique — analyse de données, de documents et d'entretiens — du réseau d'acteurs impliqués dans la production de connaissances sur le système éducatif français et du type de connaissances qu'ils mobilisent, construisent et rendent publiques (Pons et van Zanten, 2007, 2008).

I. LA TRANSFORMATION À PETITS PAS DES MODES DE RÉGULATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

Les trois piliers de la régulation traditionnelle : la cogestion, la règle et l'ethos

La régulation traditionnelle du système éducatif français a été analysée comme relevant, à l'instar de celle d'autres systèmes éducatifs de pays développés, d'une « bureaucratie professionnelle » (Barroso, 2000). C'est la dimension « professionnelle » propre aux modèles néo-corporatistes, c'est-à-dire l'interaction entre les représentants politiques et des organisations sociales reconnues et soutenues par l'État comme partenaires sociaux dans la construction des politiques (Jobert et Muller, 1987), qui a le plus retenu l'attention. Cela s'explique par le fait que le secteur de l'éducation est l'un des plus anciens et des plus représentatifs de ce modèle, le système de décision y reposant sur une alliance historique entre l'État et les enseignants représentés par leurs syndicats. L'intérêt pour cette dimension tient également à la très grande capacité à infléchir les choix politiques dont les syndicats enseignants ont fait preuve jusqu'à une période récente, au point qu'il est impossible de comprendre les orientations des politiques éducatives d'après-guerre, en particulier la lente construction du « collège unique », sans tenir compte du point de vue des différentes organisations syndicales (Donegani et Sadoun, 1976).

Cette influence des syndicats s'explique d'abord par leur implantation dans la profession qui a longtemps pris appui sur trois stratégies, comme l'ont montré divers travaux de recherche. La première a consisté à épouser étroitement les spécificités du monde enseignant du point de vue de l'organisation administrative, ce qui s'est traduit par la constitution de syndicats pour chaque corps ou catégorie de personnel (Geay, 1997). La seconde a consisté à assumer adroitement un double rôle, dans la défense

des conditions de travail des enseignants et la définition des identités professionnelles en lien avec les associations regroupant différentes catégories ou spécialités disciplinaires (Robert, 1995). Enfin, ces syndicats ont aussi bâti leur puissance sur un lien avec des mutuelles et des coopératives pouvant prendre potentiellement en charge toutes les dimensions de la vie des enseignants. Cette forte implantation interne s'est traduite par une forte représentativité externe. Le plus fort taux de syndicalisation dans la plus grande administration de l'État permet en effet aux fédérations enseignantes de jouer un rôle comparable aux centrales interprofessionnelles dans les négociations collectives avec l'État.

Cependant, la forte emprise des syndicats enseignants sur les décisions éducatives tient aussi à leur triple mode d'intervention, comme le notent également les recherches citées. Ainsi, à l'image des autres organisations syndicales, ces derniers organisent des actions d'opposition aux projets en cours au moyen de pétitions, de communiqués, de manifestations et de grèves. De plus, dans le cadre néo-corporatiste, les syndicats sont consultés et étroitement associés, de façon informelle ou formelle, au processus d'élaboration et de mise en œuvre des réformes. Enfin, ils participent au niveau régional et départemental à la cogestion des carrières dans le cadre de commissions paritaires, grâce à des décharges de service qui permettent aux organisations les plus représentatives de bénéficier d'un nombre important de personnels permanents ou semi-permanents et de locaux. Ils combinent donc la défense des intérêts des syndiqués avec la cogestion politique et administrative du système d'enseignement.

Si l'existence de nombreuses études permet de saisir assez finement les moyens et les effets de la régulation professionnelle syndicale, tel n'est pas le cas pour la régulation bureaucratique sur laquelle les travaux empiriques sont rares, malgré l'importance de cette dimension dans le fonctionnement et, davantage encore, dans l'image du système éducatif français. L'absence de travaux sur les administrations qui en sont le principal vecteur s'explique par des raisons étroitement liées à l'argument structurant ce texte et que nous détaillons plus bas, à savoir leur construction d'un monopole interne de l'expertise. La bureaucratie a pris appui sur deux facteurs structurants que les études historiques mettent bien en évidence. Le premier, commun à l'ensemble de l'administration française mais particulièrement puissant dans le domaine de l'éducation, est la centralisation. Initié par la royauté et encouragé par tous les régimes politiques jusque récemment, ce processus connaît son apogée entre 1950 et 1970, période pendant laquelle on assiste à un vaste mouvement de rationalisation administrative, institutionnelle et pédagogique en lien avec l'expansion et l'ouverture de l'enseignement secondaire. Il a conféré un poids décisif à l'administration centrale dans la traduction réglementaire, l'impulsion et le contrôle *a priori* de la mise en œuvre des politiques. Une responsabilité importante a notamment été attribuée, d'une part, à certaines directions puissantes du ministère de l'Éducation, comme celles de l'enseignement primaire et secondaire, aujourd'hui regroupés dans une seule direction de l'enseignement scolaire et, d'autre part, à l'Inspection générale de l'Éducation nationale. Un deuxième trait essentiel concerne la place spécifique de cette administration au sein de l'appareil

étatique. En effet, l'Université impériale fondée par Napoléon désigne un corps exclusivement chargé de l'enseignement public. Plus qu'une administration, il s'agit d'une corporation laïque, exerçant une « magistrature morale » sur la société et disposant à ce titre d'une grande marge d'autonomie par rapport au gouvernement et aux autres administrations (Prost, 1968). Cet héritage est encore très présent aujourd'hui, notamment dans les attributions des responsables d'académie, les recteurs, qui ont à l'échelon régional autorité sur tous les ordres d'enseignement de la maternelle à l'université et disposent d'une grande autonomie administrative, leurs missions et leurs budgets échappant à la tutelle des préfets de région.

Comme le montre une des rares études sur les organisations administratives locales en action (Gilly et Milly, 2003), cette administration s'avère aujourd'hui encore très caractéristique des bureaucraties organisationnelles, par le poids de la hiérarchie, la segmentation et la taylorisation des tâches. Dans les rectorats comme dans les inspections académiques, on trouve non seulement une hiérarchie fonctionnelle très stricte, allant des responsables de direction aux chefs de bureau, mais aussi une hiérarchie statutaire très rigide. À cela s'ajoute une forte segmentation dans les activités des directions, des services et des bureaux, organisés jusqu'à une date récente pour servir de relais entre les services centraux du ministère — aussi segmentés de la sorte — et les établissements scolaires, et non pour soutenir ces derniers (Boursin et Leblond, 1998). La division technique du travail y est donc très forte, l'absence évidente d'autonomie par rapport à l'administration centrale favorisant le caractère standardisé et routinier des tâches.

Pourtant, l'étude de Gilly et Milly montre aussi que cette dimension bureaucratique se donne surtout à voir dans les relations avec l'extérieur, particulièrement avec les usagers. À l'intérieur, son poids est tempéré par la cogestion corporatiste avec les syndicats, mais aussi par l'influence des responsables politiques. Le rôle de ces acteurs politiques est essentiel, bien qu'il ait été négligé et partiellement discrédité dans les recherches sociologiques par méfiance à l'égard d'une certaine historiographie soit proprement hagiographique, soit excessivement intéressée par la « mise en intrigue » au sommet au détriment du poids des contraintes structurelles ou des dynamiques institutionnelles (Passeron et Prost, 1990; Briand et Chapoulié, 1993). Comme le montrent les analyses de Weber (1971), l'évolution vers une organisation bureaucratique à dominante légale-rationnelle ne signifie pas la disparition de toute dimension vocationnelle pour l'activité politique, et ne dispense pas les gouvernants d'apporter confirmation de leurs qualités (Duran, 2008). Il existe cependant diverses façons de concevoir la compétence et la responsabilité politiques. Dans le système conçu par Napoléon, qui ne pouvait se prévaloir ni d'une légitimité héréditaire, ni d'une légitimité démocratique, c'est par une double composante, charismatique et institutionnelle, que s'exprimaient de telles qualités politiques.

Le maintien de la composante charismatique parallèlement à la montée de la rationalité bureaucratique peut en partie s'expliquer par le poids de la centralisation remontant à la « société de cour », tout entière tournée vers un roi adossant lui-même

son pouvoir au divin, dont Elias (1974) a montré l'énorme influence sur la société française. Laïcisé, le pouvoir de ces personnes « hors du commun » continue d'être entretenu dans les systèmes centralisés : là, comme le montre Archer (1979), toutes les propositions de changement doivent être articulées et négociées dans l'arène politique centrale, la principale stratégie de changement étant la manipulation politique par les dirigeants et par les groupes d'intérêts avec lesquels ils interagissent. En outre, comme la centralisation engendre un long travail de traduction réglementaire et de mise en œuvre des réformes, les finalités initiales sont très fortement diluées lors de la mise en œuvre. De ce fait, les changements impulsés par le centre ne donnent pas satisfaction aux groupes qui les ont initiés, lesquels enclenchent alors de nouvelles manipulations au niveau central, et ainsi de suite. On observe dès lors de longues périodes de latence et de courtes périodes de crise, souvent résolues par l'intervention d'une personnalité « forte ».

Le poids de cette composante charismatique est également lié à une certaine conception de la morale et de la connaissance, héritière du modèle des Lumières et donnant une large place aux individus « éclairés ». Selon ce modèle, c'est par la grâce de leur vision et de leur volonté que les dirigeants peuvent imposer des projets malgré les multiples obstacles éventuels, pour ainsi construire un consensus qui transcende les divisions sociales. *Mutatis mutandis*, l'enseignant est lui aussi censé jouer ce rôle dans la classe. La congruence des rôles attribués à ces deux représentants majeurs de l'État procède non seulement d'une même vision de l'action politique et de l'action pédagogique, mais aussi du fait que tous deux adossent leur pouvoir à celui d'institutions renforçant leur légitimité (Durkheim, 1934, 1938). En effet, les institutions sont dotées dans ce modèle d'une très forte influence normative qui permet de contrebalancer la tendance des agents à poursuivre des objectifs individualistes en suscitant l'adhésion à des idéaux collectifs et le développement de liens organiques avec l'institution. Autrement dit, le « charisme » des dirigeants et des enseignants n'est pas dangereux pour le système social parce que ces acteurs possèdent un « *ethos* institutionnel » qui oriente et limite leurs choix de l'intérieur.

Dans le champ de l'éducation, le poids de ces dimensions charismatique et institutionnelle est visible dans l'importance qu'accordent les acteurs de l'éducation, de la base au sommet, aux discours politiques et indissociablement aux personnes qui les expriment. De fait, la capacité de l'État à agir, à incarner la rationalité et l'intérêt général, repose davantage pour ces acteurs sur la « vision » des responsables, c'est-à-dire sur leur capacité à proposer une anticipation synthétique et juste d'un avenir souhaitable, plutôt qu'à impulser une approche rationnelle des problèmes. Les dirigeants doivent en outre être capables de susciter un engagement individuel et de rallier un consensus par l'identification à certaines valeurs (l'excellence, l'égalité, la citoyenneté...) qu'ils semblent incarner (Dubet, 2002 ; van Zanten, 2006a). Ce rôle des visions et des valeurs dont sont ou devraient être porteurs les individus explique aussi les procédures de recrutement et de « fabrication » des responsables, analysées plus bas.

L'érosion des trois piliers et la difficile émergence d'un autre mode de régulation

Cette régulation néo-corporatiste, bureaucratique et charismatique est en crise depuis le milieu des années 1970, mais de façon plus accentuée depuis le milieu des années 1990 en raison de l'érosion simultanée de chacun des trois piliers. La régulation professionnelle par les syndicats enseignants se trouve fortement affaiblie par l'arrivée massive de nouvelles générations de professeurs plus sceptiques à l'égard des grandes organisations syndicales (Rayou et van Zanten, 2004). Les nouveaux enseignants adhèrent à ces organisations sur des bases plus strictement instrumentales qu'autrefois, notamment pour bénéficier d'information et de soutien concernant les demandes de mutation en début de carrière. Et ce, même si une fraction s'exprime sur la scène publique, de façon à la fois plus spontanée, par des manifestations et des coordinations peu planifiées, et plus radicale, par des grèves longues et dures (Geay, 1991). Cette régulation est perçue aussi comme moins légitime et moins efficace qu'avant. La cogestion politique au sommet est de plus en plus mise en cause pour son absence de transparence et pour sa contribution au maintien du *statu quo*, y compris au sein des milieux scientifiques (Dubet et Duru-Bellat, 2000). Parallèlement, la cogestion administrative dans les régions et les départements apparaît en fort décalage avec le nouveau cadre créé par la déconcentration et la décentralisation (van Zanten, 2006b).

La déconcentration et la décentralisation, de même que la « révolution managériale » avec sa cohorte d'outils nouveaux (projets, contrats, nouveaux partenariats avec des acteurs extérieurs publics et privés, évaluation), bousculent aussi depuis les années 1980 une régulation bureaucratique qui résiste néanmoins partiellement à l'emprise de ces transformations, ceci donnant lieu à des incohérences et à des disjonctions. Nos enquêtes sur la transformation des modes de régulation locaux montrent que ces nouvelles logiques, que l'on peut appeler post-bureaucratiques, se heurtent à trois types de problèmes en lien avec le maintien des logiques bureaucratiques. Le premier regroupe les problèmes les plus visibles que sont l'absence d'autonomie et de coordination. Les projets d'établissement qui devraient être l'expression d'une volonté collective des professionnels travaillant dans les écoles, collèges et lycées butent ainsi sur la faible autonomie des établissements publics. En effet, en plus de devoir respecter des programmes d'enseignement nationaux laissant peu de marge d'action pour une organisation novatrice des contenus d'enseignement, ils sont soumis à une « carte scolaire » qui empêche les élèves et les familles de les choisir sur la base de ces projets (Obin et van Zanten, 2008).

À ce manque d'autonomie, qui caractérise également les administrations, notamment les inspections académiques encore essentiellement conçues comme des instances administratives d'exécution, s'ajoute un problème de coordination. Déjà très important entre acteurs et services au sein même des établissements et des administrations par le poids des cloisonnements internes, il l'est davantage encore entre les multiples niveaux et agences de gouvernement créés par le nouveau cadre de gestion territoriale (Duran et Thoenig, 1996; Dutercq et Lang, 2001). Ce cadre est particulièrement

complexe concernant l'éducation, car l'autonomie du secteur éducatif par rapport au reste de l'administration a conduit à multiplier là plus qu'ailleurs le nombre d'instances administratives et politiques, qui doivent se coordonner au niveau régional, départemental et municipal. Ceci entraîne des rivalités, des « doublons » dans l'action et des « trous » dans le maillage des interventions éducatives locales, lesquels nuisent fortement à leur efficacité (van Zanten, 2006b).

Ces problèmes d'autonomie et de coordination révèlent en outre l'existence d'un problème encore plus fondamental, celui du déficit de légitimité des acteurs locaux, problème qui résulte notamment de l'immense influence de la centralisation bureaucratique et politique. Non seulement aucun acteur local ne semble aussi pleinement légitime que l'État central et risque en permanence de voir son efficacité ou surtout sa neutralité mise en cause, mais la concurrence entre les autorités déconcentrées, profondément attachées à l'autonomie historique du secteur éducatif, et les autorités décentralisées, très attachées à une action globale au plan local, conduit chaque instance à jeter le discrédit sur l'autre. Alors que les recteurs et les inspecteurs d'académie estiment que les choix d'ordre proprement pédagogique n'incombent qu'à des acteurs comme eux, détenteurs d'une compétence pédagogique légitime, les maires et les présidents de région ou de département considèrent qu'eux seuls sont aptes à coordonner l'ensemble de l'action éducative. Bien que les analyses montrent comment cette tension donne lieu à des arrangements très variables selon les contextes locaux (Ben-Ayed, 2006 ; Demailly et Tondellier, 2004 ; van Zanten, 2004b), celle-ci constitue globalement un obstacle à l'émergence de véritables politiques éducatives locales.

À ces problèmes d'articulation à l'échelon local il faut ajouter l'érosion de l'*ethos* politique au cœur de la régulation traditionnelle. Évoquons comme premier facteur explicatif l'extension des domaines d'intervention de l'État-providence et, dans ce cas précis, de l'État éducateur. Le « charisme » des dirigeants est lié à leur capacité à prendre des décisions importantes perçues comme des tournants dans l'organisation politique et la vie sociale. Or les États-providence sont victimes de leur emprise croissante sur la société. La multiplication des politiques qui résulte d'une volonté de couvrir tous les aspects de la vie sociale a discrédité leur action en la banalisant et en faisant surgir de nouveaux problèmes, lesquels doivent à leur tour faire l'objet de nouvelles actions étatiques (Papadoupoulos, 1995 ; Duran, 1999). Dans le domaine scolaire, après le temps des grandes réformes structurelles jusqu'aux années 1970, la nécessité s'est imposée d'effectuer des transformations plus qualitatives portant en particulier sur la façon de travailler des enseignants (Lang, 1999). La multiplication et l'empilement des réformes qui ont suivi — moins spectaculaires que celles de l'immédiat après-guerre — ont favorisé la perception d'un enlisement des politiques sans pour autant dissiper le mythe de « la » grande réforme susceptible de remédier à tous les maux de l'Éducation nationale.

L'instabilité des dirigeants constitue un autre facteur d'ordre politique et administratif qui fragilise à la fois l'assise charismatique et l'assise institutionnelle des dirigeants. L'instabilité au sommet découle de l'organisation politique de la v^e République en France et du poids des logiques partisans. Dans le cas des agents de l'encadrement

intermédiaire (inspecteurs d'académie) ou de l'encadrement à la base (chefs d'établissement), elle correspond davantage à l'idée que les compétences techniques et sociales des agents procèdent essentiellement d'une diversification des positions institutionnelles et des contextes de travail, en plus de leurs qualités innées. Ainsi érigée en mécanisme de formation, la mobilité se voit détournée de ses buts quand elle devient très importante, en lien avec la construction de carrières fondées sur la différenciation croissante des cadres d'exercice dans un système éducatif de plus en plus segmenté sur le plan territorial. Cette instabilité politique et administrative présente deux difficultés : les dirigeants se voient contraints de « marquer » leur passage en un bref laps de temps et les ressortissants des politiques se voient confrontés à ce qu'on appelle dans la terminologie wébérienne une « routinisation du charisme », c'est-à-dire une institutionnalisation des politiques et des pratiques étroitement dépendantes des personnes qui les impulsent ou les mettent en œuvre.

À l'émiettement et à l'instabilité de l'action politique et administrative s'ajoute sa médiatisation de plus en plus importante. D'un côté, la présence récurrente des questions éducatives dans les médias contribue à entretenir le mythe de la puissance au sommet, par la mise en relief des choix du président de la République et des ministres. D'un autre côté, elle désacralise et banalise les réformes et les acteurs qui se succèdent sans continuité, grâce à des bulletins d'information et des débats ponctuels, traitant de décisions, de polémiques ou de protestations, saisies sur le vif mais vite oubliées. Par ailleurs, l'actualité médiatique du secteur éducatif met aussi en évidence de façon quasi quotidienne le décalage entre l'intention des décideurs et ce qu'il advient des politiques sur le terrain, avec une focalisation des journalistes et des présentateurs sur les faits divers ou les prises de position les plus spectaculaires qui ne reflètent que rarement la diversité des situations et des positions.

Enfin, il faut également évoquer l'influence croissante d'instances supranationales dans l'érosion de la marge d'autonomie des décideurs nationaux, la plus importante étant l'Union européenne. Certes, dans le domaine de l'éducation, qui relève des prérogatives de chaque État membre, cette influence est indirecte, mais elle n'en est pas moins puissante. Pour émettre des recommandations et ébaucher *de facto* une politique éducative supranationale, elle s'appuie en effet sur d'autres champs de compétences, particulièrement ceux de l'économie et de la formation professionnelle, sur des dispositifs d'échange et de coopération entre établissements de formation ou encore sur des actions d'information et de financement de la recherche (Novoa, 1998). On peut aussi mentionner l'influence de réseaux intergouvernementaux, notamment du réseau ayant initié le « processus de Boulogne » dans le cadre duquel les pays membres sont clairement en train d'élaborer une politique européenne de l'enseignement supérieur.

Les différents obstacles évoqués rendent difficiles non seulement l'introduction de nouveaux outils de management mais, plus globalement, le passage d'une régulation *a priori* par des accords, des règles et des valeurs à une régulation *a posteriori* par les résultats et donc, de façon plus importante, par les connaissances. Les syndicats y sont assez opposés, relayant les fortes réticences de leurs adhérents et craignant de voir leur

pouvoir diminuer, celui-ci étant fondé sur des rapports de force et sur leur capacité à imposer une certaine vision de l'identité ou de l'activité enseignante. L'administration centrale et les administrations locales sont quant à elles aux prises avec des problèmes de coordination et de légitimité, qui rendent difficiles la conduite d'évaluations d'ensemble de ces résultats et leur utilisation pour changer l'action politique au sommet ou les pratiques organisationnelles et pédagogiques à la base. De leur côté, les politiques, conscients de l'érosion de leur légitimité et de leur capacité d'action, sont plutôt tentés d'adopter d'autres voies pour améliorer leur image, marquer leur passage et revendiquer leur autonomie.

II. DE L'APPUI MODÉRÉ SUR UNE EXPERTISE INTERNE À DES PRESSIONS EN FAVEUR D'UNE RÉGULATION FONDÉE SUR UNE EXPERTISE ÉLARGIE

Une expertise interne fondée sur l'expérience et sur des « opérations de connaissance » sous contrôle

Dans le mode traditionnel de régulation, l'expertise s'est vue accordée une faible importance, en plus d'être monopolisée par l'État, en raison de certains traits génériques du modèle néo-corporatiste français (Saint-Martin, 2004), mais aussi de facteurs spécifiques au champ éducatif. La faible place de l'expertise relevant d'une rationalité scientifique s'explique tout d'abord par l'importance accordée dans le monde de l'éducation à l'expérience des acteurs, vue comme un outil de régulation. Cette priorité donnée à l'expérience est fortement liée à la conception charismatique du rôle des dirigeants et des enseignants, mais aussi à l'importance des « *ethos* institutionnels » dans un tel système centralisé, plus soucieux d'y maintenir la cohésion sociale que d'en maximiser l'efficacité, plus sensible à la loyauté des personnes vis-à-vis des institutions et de l'État qu'à leurs compétences techniques.

Du côté des responsables politiques, l'importance accordée aux qualités et aux valeurs des individus n'a pas favorisé l'utilisation de la connaissance scientifique comme ressource politique. Au contraire, elle a exacerbé la distance entre d'une part la recherche et l'évaluation, pratiques analytiques visant une meilleure compréhension de la réalité, et d'autre part la politique, pratique synthétique visant le consensus et la légitimité (Latour, 2004). L'accent mis sur le charisme et l'*ethos*, c'est-à-dire sur les caractéristiques personnelles et les valeurs du décideur, affaiblit de façon parallèle l'importance du *logos*, c'est-à-dire de l'argumentation (Meyer, 2004). Les échanges sur la scène politique relèvent dès lors d'un travail de conviction faisant directement appel aux jugements de valeur et aux émotions, fort éloigné du modèle de débat rationnel tel que le conçoit Habermas (1992). Ceci est particulièrement vrai dans le domaine de l'éducation étant donné l'importance des enjeux, l'absence de consensus sur les finalités et le caractère en apparence peu technique des questions à résoudre. En fait, dans ce secteur, la connaissance issue de la recherche et de l'évaluation constitue plus une contrainte qu'une ressource aux yeux des politiques. Contrainte cognitive d'abord, car l'introduction de ce type de rationalité supprime le flou souvent nécessaire au consen-

sus, obligeant à remplacer de larges et abstraites finalités par des objectifs précis, hiérarchisés, éventuellement chiffrés (Duru-Bellat et Jarousse, 2001). Contrainte pragmatique ensuite, car la rhétorique politique y sert plus qu'ailleurs à masquer l'absence de changement ou à recycler des évolutions sociales en produits de la volonté politique, l'introduction de ce type de rationalité créant une obligation d'action, de suivi, d'évaluation et de retour sur l'action.

À cela il faut ajouter que l'accès aux connaissances a été fortement internalisé dans le système de décision français par le biais des cabinets ministériels. Certains chercheurs considèrent que ces derniers jouent en France un rôle équivalent aux *think tanks* anglo-saxons, dans la mesure où ils se composent de fonctionnaires dotés d'une expertise managériale ou technique qui conseillent et appuient le personnel politique. Ces chercheurs considèrent aussi que le rôle des cabinets s'est accentué depuis les années 1980, avec la création par les candidats d'envergure de « cabinets provisoires » et de clubs politiques, destinés à pallier l'alternance rapide des gouvernements et des ministres (Gaffney, 1991 ; Fieschi et Gaffney, 1998). Pourtant, les membres de ces cabinets, très proches du personnel politique pour ce qui est de l'idéologie comme de la gestion de carrière, sont beaucoup plus sensibles à la légitimité des politiques qu'à leur efficacité, ce qui les conduit à privilégier bien plus que les *think tanks* — ceux à dominante académique en tout cas — l'état de l'opinion au détriment des idées et des faits établis par la recherche. La pléthore de cabinets permet aussi au personnel politique de « politiser » des décisions techniques en se substituant partiellement à l'administration ou en l'instrumentalisant, ce qu'on a pu observer dans le secteur éducatif (Joutard et Thélot, 1999).

En outre, à l'autre bout de la « chaîne éducative », les enseignants, principaux agents de la mise en œuvre des politiques d'éducation, agissent plus sur la base de croyances fondées sur leur expérience que de connaissances produites par la recherche, ce qui a aussi fortement contribué à la cohérence et à la pérennité du modèle de faible recours à l'expertise. Cette priorité donnée à l'expérience s'explique par les caractéristiques du métier, dans lequel prédominent des « routines incertaines » (Barrère, 2002), mais aussi par la faible place des connaissances issues de la recherche dans la formation professionnelle des enseignants. Celle-ci est dans la plupart des pays assez brève par rapport à leur formation générale, contribuant ainsi au statut ambigu de l'enseignement comme profession à part entière (Lortie, 1975). Ce trait est particulièrement accentué en France : contrairement à d'autres pays, la formation professionnelle des enseignants du primaire y a été jusque récemment quasiment inexistante, non universitaire et très orientée vers l'acquisition d'un *habitus* institutionnel. En effet, jusqu'à la fin des années 1980, les instituteurs ont été formés dans les Écoles normales, véritables « institutions totales », par des maîtres issus eux-mêmes de l'institution scolaire, sans aucun lien avec la recherche, qui proposaient moins une formation technique et intellectuelle qu'une éducation au sens large servant de ciment à la morale professionnelle (Delsault, 1992). Les enseignants du secondaire — à l'exception des professeurs de l'enseignement technique et professionnel formés depuis 1945 dans les Écoles normales nationales d'ap-

prentissage — étaient quant à eux formés à l'université, mais dans une logique purement disciplinaire sans initiation à la pédagogie ni aux savoirs des sciences sociales.

Mutatis mutandis, on retrouve dans la formation des élites politiques et administratives un même manque de familiarisation avec les savoirs des sciences sociales jusqu'à une période récente. Ces élites sont issues d'institutions d'enseignement supérieur, mais non universitaires, à savoir les grandes écoles d'ingénieurs qui forment les élites techniques et, plus récemment, l'École nationale d'administration qui forme les élites politico-administratives. Ces institutions transmettent sous diverses formes des « savoirs de gouvernement » (Ihl, Kaluszynski et Pollet, 2003) qui ont rapport avec la connaissance scientifique, mais sans que leur ancrage dans la recherche soit clairement souligné ni valorisé. Signalons néanmoins que généralement les élites politiques et administratives de l'éducation, étant donné la fermeture et l'autonomie du secteur par rapport à l'ensemble de l'administration, ne détiennent pas ces savoirs de gouvernement, conçus comme « génériques » — à l'exception de certains membres de cabinets politiques ou de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR). Notre enquête nous a permis de montrer que plus de la moitié (55 %) de ceux en exercice entre 2000 et 2007 ont suivi une formation à l'Institut d'études politiques ou à l'École nationale d'administration.

En revanche, cette enquête révèle également que la formation des membres de l'autre corps national d'inspection qu'est l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), longtemps le plus influent sur le plan pédagogique, ne se fait pas dans ces institutions. Les IGEN sont en fait majoritairement titulaires d'une agrégation (69 %) ou encore d'un doctorat (25 %). Toutefois, malgré le caractère universitaire de leur formation, ils sont rarement familiers avec les recherches en sciences humaines et sociales sur les phénomènes éducatifs. Ces diplômés consacrent en effet des cursus universitaires en littérature (13 %), en langues modernes (12 %), en histoire (9 %), en physique-chimie (8 %) ou en mathématiques (8 %). Les cursus en économie — sciences de gestion et en sciences sociales ne concernent respectivement que 5 % et 2 % des IGEN. En fait, comme c'est le cas à un moindre degré pour les autres responsables administratifs et pour les chefs d'établissement, ces personnels ne reçoivent pas à proprement parler de formation professionnelle initiale.

La familiarité avec la salle de classe, que la très grande majorité des cadres de l'éducation acquièrent en débutant leur carrière comme enseignants, et la nature évolutive des parcours institutionnels verticaux ou horizontaux entre administrations d'enseignement — entre établissements pour les personnels de direction des écoles, collèges et lycées — servent à la fois à développer une expertise fondée sur l'expérience et à renforcer la loyauté institutionnelle. Cette carrière ne comporte qu'exceptionnellement des séjours ou des stages dans des institutions d'enseignement supérieur, dans des centres de recherche ou même dans des administrations extérieures au système d'enseignement. Elle offre par ailleurs peu de possibilités de formation continue en lien avec la recherche, malgré un certain renforcement de cette formation à partir du milieu des années 1980 par la création d'un centre commun de formation des cadres administratifs en 1987, aujourd'hui appelé École Supérieure de l'Éducation Nationale.

Cette absence de lien avec le savoir et l'expertise en sciences sociales, dans la formation initiale et dans la carrière tant des cadres politiques et administratifs formés dans les grandes écoles que des cadres formés à l'université, explique largement qu'une fois en exercice ils fassent si peu appel à des chercheurs et à des universitaires. Néanmoins, le recours très modéré à l'expertise externe s'explique davantage par le contenu du travail des membres des administrations et les conditions de sa réalisation. Bien sûr, pour que les acteurs relient leur action à la recherche, il n'est pas nécessaire qu'ils délaissent un mode à dominante cognitivo-instrumentale, suivant lequel les « opérations de connaissance » ont pour origine un problème et pour aboutissement une solution, pour un mode à dominante cognitive dont le point de départ est une question intellectuelle et dont l'aboutissement souhaité est une plus grande intelligibilité du réel (Duran, 1999). Toutefois, l'introduction d'une problématique de recherche dans le monde de l'action suppose certaines conditions, à savoir la capacité à poser des problèmes de façon globale, à dégager du temps pour les analyser, à mobiliser diverses ressources et, enfin, à suspendre provisoirement les jugements de valeur.

Or, le travail des inspecteurs généraux mais aussi des membres de l'administration centrale et des administrations locales prend place à l'intérieur d'un univers fermé au sein de services assez cloisonnés, ce qui conduit à poser les problèmes de façon étroite en lien avec des perspectives organisationnelles, souvent même individuelles, assez bornées et à limiter les ressources mobilisables pour les explorer. Les « opérations de connaissance » y sont par ailleurs dictées, de façon conjoncturelle, par des demandes précises souvent très ponctuelles, et, de façon structurelle, par une logique de contrôle rarement délaissée, même provisoirement. Comme le note Leca (1993 : 15), au sein des administrations, « des causes sont désignées, des bilans sont dressés, des pratiques sont admonestées, des conseils de réforme sont donnés sans que l'on sache très bien comment cette opération de connaissance a été lancée et comment elle a été instruite ».

On peut néanmoins faire l'hypothèse que c'est à l'échelon local, à la fois pour modifier et contrôler l'activité des agents de la base et pour justifier les modes de fonctionnement auprès des usagers, que le recours à des outils élaborés à partir de connaissances issues de la recherche et de l'évaluation avait le plus de chances de se développer. De fait, on observe bien que les administrations éducatives locales se sont appuyées de longue date sur des outils mobilisant des connaissances statistiques ou qualitatives comme les statistiques descriptives, les techniques de comptage ou les cartes (Ihl, Kaluszynski et Pollet, 2004). Ces outils ont par ailleurs été diffusés à grande échelle et affinés par ces mêmes administrations dans les années 1960 en lien avec l'allongement et la démocratisation des parcours scolaires. Toutefois, tout comme la carte scolaire a été créée en 1963 pour rationaliser la distribution de l'offre de formation et la répartition des élèves, ces outils ont été conçus à des fins de gestion bureaucratique et non pas pour accompagner et évaluer des politiques éducatives (Obin et van Zanten, 2008). Ils ont par ailleurs été mis en œuvre par des instances d'exécution très peu autonomes et par des agents très éloignés par leur formation et leur mode de fonctionnement des réseaux universitaires de production de connaissances.

Nouveaux entrepreneurs et nouveaux usages politiques de la connaissance

Le contexte qui vient d'être décrit est encore largement dominant. Toutefois, de nouvelles pressions en faveur d'une ouverture vers l'expertise externe se font jour, en lien avec l'érosion des piliers de la régulation traditionnelle, mais aussi avec le travail de différents « entrepreneurs de la connaissance », qui ont intérêt à promouvoir ce mode de fonctionnement et qui s'avèrent capables de recueillir, de synthétiser et de publier de nouvelles connaissances (Cobb et Elder, 1972; Lascoumes et Le Galès, 2007). Parmi ces entrepreneurs, les agences internationales jouent un rôle majeur, notamment quand elles produisent elles-mêmes des connaissances leur permettant d'exercer une plus grande influence que par le passé sur l'orientation des politiques nationales. L'OCDE utilise ainsi les résultats de l'enquête PISA qu'elle coordonne sur les acquis des élèves et les comparaisons internationales qu'elle permet pour influencer sur l'organisation des systèmes éducatifs, sur les pratiques d'évaluation et sur les modes de construction des politiques éducatives.

Le rôle de l'OCDE est d'autant plus étendu que l'organisation ne se limite pas à produire des connaissances: elle en établit aussi une synthèse, défendant par là même plusieurs courants scientifiques et managériaux qui mettent au centre une régulation des choix politiques et professionnels par la connaissance. De fait, elle est aujourd'hui l'un des principaux défenseurs de l'*evidence-based policy*, un mode de conduite des politiques publiques prenant pour point d'appui des faits établis par des enquêtes rigoureusement sélectionnées en fonction de leur validité et de leur portée (David, 2002). L'OCDE est également l'un des principaux promoteurs de l'approche managériale du *knowledge management*, ou gestion des connaissances (OCDE, 2000). Cette approche s'intéresse aux connaissances comme « ressource critique » pour l'amélioration des organisations, et ce, de deux points de vue. D'un point de vue subjectif, certains auteurs encouragent l'usage des croyances, des connaissances implicites et des routines mentales des membres des organisations comme bases utiles à l'élaboration de techniques « douces » de coordination et de contrôle de l'action (Senge, 1990). D'un point de vue objectif, il s'agit plutôt de concevoir des moyens de capitalisation, de circulation et de mise en valeur des connaissances plus mesurables produites par l'organisation, afin de se doter d'avantages concurrentiels sur le marché (Pons et van Zanten, 2007).

Le discours autour de la connaissance d'agences internationales comme l'OCDE ou la Banque mondiale est nourri et relayé par le travail d'« experts » individuels. Ces entrepreneurs de la régulation par la connaissance tirent leur pouvoir d'une familiarité avec des systèmes éducatifs étrangers ou des enquêtes internationales et d'une participation à des réseaux leur permettant de jouer un rôle d'interface entre des instances supranationales et nationales de recherche et de décision en éducation (van Zanten et Ball, 1998). Par leurs publications et plus encore par leurs activités de communication dans l'espace public et dans les médias ou leur rôle de conseillers auprès de décideurs et de membres de l'administration, ils influent sur la perception des problèmes du système éducatif et de leurs solutions, mais aussi sur la transformation des modes de régu-

lation. En France, ils soulignent les limites du modèle de régulation et son « retard » par rapport à l'évolution des politiques éducatives dans d'autres pays postindustriels, notamment dans les pays nordiques ou anglo-saxons (Meuret, 2007 ; Mons, 2007).

Les décideurs politiques français réagissent depuis peu de temps seulement à ces pressions, maintenant contraints de prouver leur efficacité face à la concurrence d'autres décideurs au niveau supranational ou local, à l'instar de l'État « faible » américain (Perret, 2008). Dans le discours politique il est ainsi de plus en plus souvent fait référence à la connaissance, particulièrement celle produite par les agences internationales, pour justifier des réformes et produire des « injonctions argumentées » au changement dans les pratiques. Toutefois, on est encore loin du contexte américain dans lequel l'institutionnalisation des politiques repose sur un recours extensif à la recherche et à l'évaluation pour modifier les orientations et les procédures (Robert, 2007). La France n'a pas non plus adopté pour l'instant les pratiques des gouvernements de la nouvelle gauche anglaise, qui fait des connaissances produites par l'évaluation et par un certain nombre de chercheurs associés aux sphères décisionnelles une de leurs principales ressources pour introduire et soutenir des réformes radicales en matière d'enseignement (Dale, 1997 ; Ball, 2008).

En fait, par rapport à ces deux autres contextes nationaux, le recours à l'expertise externe demeure plus lié à des visées de légitimité et de cohésion qu'à la recherche d'une efficacité accrue. Cette tendance à faire un usage étroitement politique des connaissances s'explique sur le plan national non seulement par la prégnance de certains traits propres à l'ancien modèle de régulation charismatique et éthique, mais aussi par leur érosion. Le désir des dirigeants d'améliorer leur image et leur crédibilité dans l'opinion les conduit à utiliser l'influence et la crédibilité de certaines institutions scientifiques ou de certains chercheurs pour accroître leur capital de renom (Boltanski et Chiapello, 1999). Cette tendance s'explique aussi par la difficulté à constituer la connaissance en ressource pragmatique dans la négociation professionnelle, en raison d'une très faible emprise de l'appel à des savoirs experts décontextualisés sur des enseignants encore très attachés à une vision « expérientielle » de l'expertise, dont les syndicats se font le relais (Barrère, 2002 ; Lang, 1999). Ces derniers, s'ils font appel eux aussi à des chercheurs et à des experts pour bénéficier du prestige de la science, mobilisent de fait assez peu leurs travaux dans la construction de « savoirs militants », dans la négociation ou la protestation (Pons et van Zanten, 2008).

Cet usage politique des connaissances est aussi le fait d'élus locaux qui, pour préparer des projets ou des évaluations, font bien plus souvent appel qu'autrefois à des instituts de sondage, à des cabinets de consultation privés et à des équipes de recherche (Richard et Berthet, 2002). Cette ouverture des collectivités territoriales à l'expertise extérieure s'explique en premier lieu par leur déficit d'expertise interne. La répartition des compétences entre l'État et les collectivités territoriales en matière d'éducation avant la décentralisation n'encourageait guère ces dernières à se doter de ressources ou d'outils internes d'évaluation et de recherche, ce qu'elles doivent maintenant faire pour exercer pleinement leurs nouvelles responsabilités. Toutefois, les décideurs locaux

de tous les niveaux (régions, départements, municipalités) utilisent les experts davantage encore pour renforcer une légitimité dont nous avons évoqué la fragilité, tant vis-à-vis de l'État central que vis-à-vis des administrations concurrentes.

Les problèmes de coordination dans la transition à un nouveau régime managérial post-bureaucratique conduisent aussi les décideurs à s'appuyer sur la connaissance experte à des fins de consensus et de médiation. Au niveau national, les commissions de travail et les évaluations, notamment celles dites pluralistes, constituent souvent des outils destinés à partager les connaissances pour encourager l'engagement des acteurs, favoriser la négociation et élargir le débat démocratique. Elles sont conçues pour initier des apprentissages collectifs relatifs à l'explicitation des problèmes, à la création de valeurs communes ou à l'institutionnalisation de l'action publique, constituant alors des procédures d'impulsion et de médiation misant sur la délibération et non sur la persuasion ou la contrainte (Lascoumes, 1998). Cette utilisation peut poser problème dès lors qu'on tente ainsi de résoudre des difficultés de coordination résultant de rapports de force et de divergences dans les finalités poursuivies que l'expertise et l'évaluation ne peuvent à elles seules régler (de Montricher, 1998). On voit alors se succéder de tels dispositifs, notamment dans un domaine important et conflictuel comme l'éducation, sans qu'ils produisent des analyses et des pistes d'action suffisamment consensuelles pour déboucher sur des réformes d'envergure.

Sur le plan local, on constate pareillement une prolifération de comités de réflexion, d'étude et d'évaluation. Ces instances tentent aussi de parvenir à un consensus autour d'un « bien éducatif commun local », bien plus difficile à dégager qu'à l'échelle nationale (Derouet, 1992). Ils servent également, davantage encore qu'au niveau national, à favoriser la coordination dans un univers décisionnel de plus en plus fragmenté entre agences publiques et entre niveaux de gouvernement, les chercheurs et les experts jouant alors souvent un rôle de médiation entre les collectivités locales et les administrations éducatives régionales ou locales (van Zanten, 2004b). Cette médiation ne va cependant pas de soi, d'autant plus que les instances, notamment les collectivités territoriales, souffrant d'un déficit de légitimité et d'expertise éducative supérieur à celui des membres des administrations éducatives tentent de mettre certains chercheurs de leur côté afin de se constituer en « macro-acteurs » à l'échelle locale (Derouet et Dutercq, 1997).

La recherche et l'expertise sont aussi mobilisées à des fins de communication politique. Sur le plan national comme sur le plan local, les activités associant des chercheurs ou des experts donnent lieu à des opérations diverses de communication dans l'espace public ou dans les médias : réunions publiques, documents de présentation, articles dans la presse nationale ou locale. Ces activités se présentent comme des outils visant une plus grande transparence de l'action publique et un approfondissement de la démocratie délibérative entre élus, experts et citoyens, comme des « forums hybrides » pour reprendre l'expression de Callon, Lascoumes, et Barthe (2001), ce qu'elles sont parfois. La tentation est néanmoins forte d'utiliser aussi ces activités, grâce au contrôle du choix des experts, de la construction des échantillons de sondage ou des question-

naires, des objets et des méthodes de travail et de la présentation sélective des résultats, comme des outils d'une communication biaisée sur l'efficacité de l'action publique éducative nationale ou locale (Dubet 1999; Dutercq, 2000).

Vers une hybridation au sein de l'administration ?

Si l'articulation de l'ouverture à l'expertise externe et d'un nouveau mode de régulation s'avère problématique d'un point de vue politique, l'analyse des processus à l'œuvre au sein des administrations conduit à une conclusion plus nuancée. Ils laissent en effet entrevoir la possibilité d'une hybridation progressive dans les orientations et l'outillage des acteurs, non pas simple superposition entre ancienne et nouvelle logique, mais émergence d'un nouveau modèle par croisement et interaction (Anderson-Levitt, 2003; Maroy, 2006). On y trouve ainsi de nouveaux entrepreneurs d'une régulation par la connaissance, mais contrairement aux chercheurs ce sont des entrepreneurs « internes ». Il s'agit d'une part d'une fraction de hauts fonctionnaires de l'administration de l'éducation qui, comme les inspecteurs de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche, ont eu pour mission à partir des années 1980 la « managérialisation de l'État ». Depuis l'introduction de la Loi organique de la loi de finances (LOLF) en 2006, les tentatives de réforme assez modestes de ces acteurs sont relayées et soutenues par les membres d'autres administrations, notamment de l'Inspection des finances et de la Cour des comptes qui, s'étant progressivement engagées dans l'évaluation des organisations éducatives à partir des années 1980, ont actuellement reçu un mandat très explicite dans ce sens. Il s'agit d'autre part d'acteurs qui, au sein notamment des instances d'évaluation comme l'actuelle Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), ont tissé depuis une trentaine d'années des liens étroits avec certains chercheurs (Pons et van Zanten, 2008).

Ces pressions en faveur d'une ouverture vers l'expertise en sciences sociales rencontrent toutefois des échos très différents au sein des membres de l'administration centrale, selon qu'il s'agit des « professionnels de l'État » ou des « professionnels institutionnels » (Bezès, 2000). Les premiers, qui occupent ou ont occupé des postes de nature politique hors de leurs institutions d'origine, comme chefs de cabinet du ministre par exemple, déploient plus fortement que les seconds un « sens de l'État » par la défense des intérêts d'État et la défense de l'État comme instance de promotion de réformes. Ceci les conduit à affirmer fortement la prééminence du modèle charismatique et institutionnel en centrant leur attention sur le choix des « bonnes » personnes pour occuper des postes clés dans le fonctionnement du système éducatif actuel, notamment ceux de recteur ou de chef d'établissement, et ce, d'autant plus qu'ils perçoivent l'évolution actuelle comme relevant d'une politisation croissante de l'action éducative locale. Selon ces « professionnels de l'État », pour que les acteurs de la base puissent assumer de nouvelles responsabilités politiques, il faut limiter les dérives de la régulation traditionnelle, notamment le poids des critères « politiciens » dans le choix des recteurs et des critères bureaucratiques dans le choix des chefs d'établissement. L'objectif n'est pas de changer de mode de régulation, mais de préserver les qualités

attribuées à la régulation charismatique et institutionnelle en appliquant à l'ensemble des acteurs en position de responsabilité les critères qui définissent le bon chef: l'autorité, le courage, l'intuition, le sens des relations (van Zanten, 2006c).

Ces « professionnels de l'État » ne s'opposent pas à un usage limité de l'expertise externe dès lors que celle-ci appuie un projet politique impulsé par un acteur clé du système. Toutefois, parce qu'ils conçoivent la compétence managériale des membres de l'administration et la compétence pédagogique des enseignants comme un ensemble de dispositions morales et une somme d'expériences institutionnelles ou professionnelles plutôt que comme la maîtrise de savoirs et de savoir-faire génériques, ils ne cherchent pas à favoriser les apprentissages individuels ou organisationnels. En outre, la focalisation sur les qualités innées des personnes et sur leur loyauté institutionnelle limite fortement l'encouragement à des expérimentations ou à des évaluations. Ces dernières témoigneraient notamment d'une absence de confiance dans les personnes et dans les institutions auxquelles elles appartiennent (Meuret, 2007).

En revanche, les « professionnels institutionnels », dont la carrière se construit au sein de l'administration et dont l'activité est tournée vers les institutions dont ils font partie, sont plus ouverts à des formes d'expertise externe leur permettant d'améliorer le fonctionnement de ces institutions et de préserver leur légitimité. Ils y voient aussi la possibilité d'étendre leur influence personnelle et de conquérir de nouveaux espaces d'action. On observe ainsi des formes d'incorporation progressive de savoirs issus de la recherche dans les « opérations de connaissance » que mènent ces acteurs. Du côté de l'Inspection générale, l'extension en 1989 du mandat des inspecteurs à l'évaluation qualitative non seulement des enseignants, mais aussi des académies et des politiques s'est accompagnée d'une plus grande ouverture à des méthodes scientifiques. Les inspecteurs généraux ont en effet davantage recours que par le passé, surtout dans l'évaluation des académies, à des protocoles d'enquête ou d'évaluation, à des indicateurs statistiques, à des guides d'entretien, à des procédures de triangulation de l'information et à des comparaisons (Pons, 2004).

Cette interpénétration entre les méthodes de la recherche et celles de l'évaluation par l'administration est plus forte encore dans le cadre d'« opérations de connaissance » de type quantitatif, car la technicité requise incite davantage au transfert d'outils et le besoin de disposer de grands échantillons au partage de données. Même si l'émergence d'un département consacré aux études statistiques, la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), a été plus lente dans le secteur éducatif que dans d'autres secteurs de l'action étatique en raison d'une très forte prégnance de la régulation traditionnelle, il y a eu dès le début dans ce cadre des interactions entre chercheurs et membres de cette administration. Plusieurs personnes ont joué par le passé et jouent encore aujourd'hui le rôle de « passeurs », en important des problématiques et des méthodes de travail scientifiques dans l'administration, et en transposant des outils et des catégories créés par les sciences gouvernementales dans le monde de la recherche (Seibel, 2004).

Trois facteurs tendent néanmoins à limiter l'ampleur actuelle du processus d'hybridation (2006a). Le premier tient aux caractéristiques de la recherche en éducation. Son absence des institutions de recherche fondamentale comme le CNRS, la pluralité des disciplines qui s'intéressent à l'éducation et leurs conceptions divergentes de la science, ainsi que la taille réduite des centres de recherche universitaires, la modestie de leurs ressources financières et l'absence d'un organisme de coordination, contribuent à son manque de crédibilité aux yeux de l'administration (Prost, 2001). Ce à quoi il faut ajouter les réticences d'une partie des chercheurs à jouer un rôle dans les choix politiques ou pédagogiques (Martucelli, 2002 ; Poupeau, 2004).

Le second facteur freinant le processus d'hybridation tient au fait que la concurrence non régulée entre administrations conduit chacune à s'ouvrir partiellement à l'expertise scientifique tout en souhaitant conserver le monopole de sa propre expertise administrative. Au sein du champ éducatif traditionnel, on constate ainsi très peu de coopération entre les deux producteurs majeurs d'expertise interne, l'Inspection générale et la DEPP. À cela s'ajoute la concurrence récente de l'Inspection des finances et de la Cour des comptes : porteuses d'autres traditions, elles sont plus ouvertes à l'expertise en sciences sociales, mais n'entretiennent qu'un lien faible avec l'administration de l'éducation et visent pour leur part à se constituer un nouveau monopole fondé sur « l'extériorité » de leur regard et le primat des résultats.

Il est difficile de savoir si cette évaluation éclairée par la science des résultats, promue par ces nouveaux acteurs, débouchera *in fine* sur des changements. Or c'est dans l'absence d'effets majeurs des « opérations de connaissance » menées par l'administration que se situe le troisième obstacle, et le plus important, à un recours massif à l'expertise. Effectivement, si les évaluations adossées à des connaissances et à des méthodes plus variées issues de la recherche ne se multiplient pas, c'est parce qu'elles n'induisent pas de réorientations politiques au sommet, en raison des éléments évoqués dans la section précédente, ni de changements administratifs aux échelons déconcentrés, en raison de l'absence de communication et d'obligation d'action. Par exemple, les recteurs ne sont pas les destinataires officiels des rapports d'évaluation des académies, adressés au ministre. Ils peuvent donc ignorer leurs analyses et leurs recommandations ou les utiliser de façon ponctuelle ou sélective. En fait, paradoxalement, parce que ces évaluations, comme d'autres, font l'objet d'une attention médiatique plus soutenue que par le passé, on peut se demander si leur contribution à la transformation des politiques et des pratiques ne passe pas plus aujourd'hui par leur intégration à une régulation de marché. Grâce à la reprise de certaines de leurs conclusions par les médias, les évaluations des académies suscitent en effet des pressions de la part des collectivités territoriales — relayant elles-mêmes des demandes de groupes de professionnels ou d'usagers — qui amènent certains recteurs à réagir (van Zanten, 2006c).

Qu'en est-il cependant de la gestion de proximité des établissements ? Les politiques de déconcentration des compétences vers les administrations locales et d'autonomie des établissements, impulsées à partir des années 1980, qui ont marqué la deuxième grande vague de massification de l'enseignement secondaire, ont donné lieu

vingt ans après le premier mouvement des années 1960 à un deuxième mouvement important de création d'outils — indicateurs, tableaux de bord, typologies — permettant d'appréhender le fonctionnement des établissements. La multiplication d'informations de ce type s'explique aussi par des facteurs techniques et organisationnels, à savoir l'accroissement des capacités de fabrication des données dans les rectorats et même dans les inspections académiques, grâce à des moyens plus variés et plus accessibles de traitement de l'information et au recrutement, à la formation ou à l'autoformation d'un personnel spécialisé dans ce domaine. Le développement désordonné et redondant de ces outils témoigne néanmoins des difficultés de coordination engendrées par le poids de la segmentation bureaucratique. L'absence de mutualisation de ressources, de communication, de travail en commun entre les administrations déconcentrées rend quasiment impossible la comparaison des informations recueillies et traitées de façon différente par chacune de ces instances. Elle empêche donc d'en faire des instruments de régulation à l'échelle académique ou nationale.

À cela il faut ajouter que les liens restent problématiques avec les fonctionnaires des collectivités territoriales qui eux-mêmes restent très en retrait dans le développement de nouveaux outils et de nouveaux liens avec la connaissance. En fait, parce que les collectivités territoriales ne sont pas encore perçues comme des acteurs tout à fait légitimes des politiques éducatives par les administrations éducatives locales — et parce qu'elles ne se perçoivent pas toujours elles-mêmes comme telles — on observe deux tendances qui limitent l'extension d'une régulation par la connaissance. D'une part, si la coupure entre ce qui relève du domaine pédagogique et du domaine de l'action éducative au sens large est de plus en plus problématique, comme le notent un nombre croissant de « professionnels de l'État », les fonctionnaires territoriaux hésitent à transgresser les frontières de ce qui apparaît encore comme le domaine réservé de l'Éducation nationale (Ben-Ayed, 2006). De ce fait, leurs pratiques de collecte et d'usage de données et leurs évaluations demeurent parcellaires et ne permettent pas de saisir ni de traiter les problèmes de façon globale. D'autre part, si l'appel à des chercheurs et à des experts est plus fréquent que dans les administrations éducatives locales, il demeure ponctuel et ne permet pas un apprentissage organisationnel des façons de poser les problèmes et de la méthodologie relative à la recherche ou à l'évaluation.

CONCLUSION

L'analyse de l'évolution conjointe des modes de régulation et des types d'expertise sur lesquels ils reposent met en évidence l'existence de nombreux obstacles à la transition d'une régulation professionnelle, bureaucratique et charismatique, prenant appui sur une expertise interne limitée, à une régulation post-bureaucratique par les résultats qui suppose le recours à une expertise externe plus vaste. Elle fait également ressortir une disjonction entre les processus en cours dans la régulation politique et dans la régulation administrative. Les dynamiques à l'œuvre dans le jeu politique témoignent de la pénétration limitée d'une régulation prenant appui sur une expertise externe dans le but d'accroître l'efficacité du système d'enseignement. Les décideurs, ainsi

qu'une large partie des « professionnels de l'État » au sein de l'administration, restent très centrés sur des problèmes de légitimité et de consensus aggravés par la multiplication d'espaces de décision au niveau supra et infranational, ce qui les conduit à limiter le recours à la connaissance ou à en faire un usage étroitement politique.

En revanche, les « professionnels institutionnels » au niveau national comme au niveau local sont beaucoup plus impliqués dans la construction de catégories et d'outils de régulation hybrides, mobilisant de l'expertise issue d'« opérations de connaissance » menées par eux-mêmes mais aussi par des évaluateurs et des chercheurs externes (van Zanten, 1997). Il s'agit cependant d'un travail dont la portée reste pour l'instant bornée par l'absence de coordination et par les rivalités entre différents producteurs de connaissance à l'intérieur comme à l'extérieur du champ éducatif, qui constituent un obstacle important à la cohérence d'ensemble, ainsi que par le manque d'articulation avec le jeu politique qui empêche ces efforts d'influer de façon décisive sur la formulation et la transformation des politiques éducatives. Ce travail se heurte aussi aux très fortes résistances d'un corps enseignant très peu sensibilisé aux savoirs de la recherche et qui considère l'usage politique et administratif de ces derniers comme une menace pour son autonomie.

On constate donc que la régulation par la connaissance, en tout cas le modèle « pragmatique » avancé à partir de rhétoriques et d'expériences provenant des pays anglo-saxons, a peu de chances de se diffuser en France sans subir d'importantes transformations. Les contraintes normatives et pratiques de cette obligation de résultats et de réflexivité sont beaucoup moins tolérées par les acteurs que celles issues de la régulation traditionnelle par les règles et les valeurs. Les hypothèses avancées dans ce travail pour expliquer ce phénomène, bien que construites à partir du seul examen du cas français, peuvent néanmoins être partiellement transposées ailleurs. En effet, outre le fait que certaines caractéristiques du personnel politique, de l'administration et des enseignants examinées dans ce texte sont communes à ces personnels dans beaucoup de pays, le type d'expertise et de rapport à l'expertise promu par les « nouveaux entrepreneurs de la connaissance » a un caractère très générique et circule largement dans la sphère internationale (Lessard, 2006). Par ailleurs, sur le plan théorique, ce texte propose un modèle global d'analyse des différentes composantes des modes de régulation et de leurs évolutions qui, bien qu'encore largement perfectible, peut néanmoins être testé dans une diversité de contextes nationaux.

RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse au type d'expertise utilisé par les responsables politiques et administratifs de l'éducation en France et à la façon dont l'ouverture aux connaissances établies par des chercheurs et des évaluateurs extérieurs au champ éducatif s'articule avec l'introduction de nouveaux modes de régulation. Il présente dans une première partie les principaux piliers de la régulation traditionnelle, ainsi que les facteurs expliquant leur perte d'efficacité et les tentatives subséquentes pour élaborer de nouveaux outils de management. Dans une deuxième partie, il analyse les fondements du monopole interne de l'expertise éducative, et les échos que rencontrent

les « entrepreneurs de la connaissance » dans leurs démarches pour élargir le cercle des producteurs de connaissance et diversifier les types de savoir. L'article conclut sur la nécessité de distinguer les modalités d'ouverture à l'expertise externe des politiques et des responsables administratifs et ébauche quelques pistes de comparaison avec d'autres contextes nationaux.

ABSTRACT

This article examines the type of expertise used by the political and administrative authorities for education in France and how the overture to knowledge produced by researchers and auditors outside the education field interacts with the introduction of new regulation modes. Firstly it presents the main pillars of traditional regulation, as well as the factors explaining their loss of efficacy and the subsequent attempts to elaborate new management tools. In the second part the author will analyze the foundations of the internal monopoly of educational expertise and the echoes heard by the 'entrepreneurs of knowledge' in their efforts to enlarge the circle of knowledge producers and to diversify the types of knowledge. The article concludes on the need of the political and administrative bodies to format the modalities of overture to external expertise and sketches some paths for comparison with other national contexts.

RESUMEN

Este artículo se interesa en el tipo de peritaje utilizado por los responsables políticos y administrativos de la educación en Francia y por la forma en que la apertura a los conocimientos producidos por investigadores y evaluadores exteriores al campo educativo interactúa con la introducción de nuevos modos de regulación. Presenta en una primera parte los principales pilares del reglamento tradicional, así como los factores explicando su pérdida de eficacia y las tentativas subsiguientes para elaborar nuevas herramientas de dirección. En una segunda parte, analiza los fundamentos del monopolio interno del peritaje educativo, y los ecos que encuentran los "empresarios del conocimiento" en sus gestiones para ampliar el círculo de los productores de conocimiento y diversificar los tipos de saber. El artículo concluye sobre la necesidad de distinguir las modalidades de apertura al peritaje externo de las políticas y de los responsables administrativos y esboza algunas pistas de comparación con otros contextos nacionales.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON-LEVITT, K. (2003). *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*, New York, Palgrave MacMillan.
- ARCHER, M. (1979). *Social Origins of Educational Systems*, London, Sage.
- BALL, S.J. (2008). *The Education Debate*, Bristol, Policy Press.
- BARRÈRE, A. (2002). *Les enseignants au travail: routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- BARROSO, J. (2000). « Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif », *Revue française de pédagogie*, n° 130, p. 57-71.
- BEN-AYED, C. (2006). « Jeux d'acteurs et conflits de légitimité à l'échelle locale: le cas de la région Rhône-Alpes », in A. van Zanten (dir.), *La décentralisation éducative en France*, Rapport de recherche pour l'École Supérieure de l'Éducation Nationale, Poitiers, ESEN, p. 65-100.
- BEZÈS, P. (2000). « Les hauts fonctionnaires croient-ils à leurs mythes? L'apport des approches cognitives à l'analyse des engagements dans les politiques de réforme de l'État: quelques exemples français (1988-1997) », *Revue française de science politique*, vol. 50, n° 2, p. 307-332.

- BOLTANSKI, L. et È. CHIAPELLO (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOURSIN, J.-L. et F. LEBLOND (1998). *L'administration de l'Éducation nationale*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je? ».
- BRIAND, J.P. et J.M. CHAPOULIE (1993). « L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, vol. 34, p. 3-42.
- CALLON, M., P. LASCOUMES et Y. BARTHE (2001). *Agir dans un monde incertain: essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil.
- COBB, R.W. et C.D. ELDER (1972). *Participation in American Politics: The Dynamics of Agenda Building*, New York, John Hopkins University Press.
- DALE, R. (1997). « The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship », in A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown et A.S. Wells (éd.), *Education, Culture, Economy and Society*, Oxford, Oxford University Press, p. 273-282.
- DAVID, M.E. (2002). « Introduction: Themed Section on Evidence-Based Policy as a Concept for Modernizing Governance and Social Science Research », *Social Policy and Society*, vol. 1, n° 3, p. 213-214.
- DELSAULT, Y. (1992). *La place du maître: une chronique des écoles normales d'instituteurs*, Paris, L'Harmattan.
- DEMAILLY, L. et M. TONDELLIER (2004). « L'encadrement de l'enseignement dans une région française », *Recherches Sociologiques*, vol. XXXV, n° 2, p. 30-46.
- DEROUET, J.-L. (1992). *École et justice: de l'inégalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Métailié.
- DEROUET, J.-L. et Y. DUTERCQ (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, Éditions sociales françaises.
- DONEGANI, J.-M. et M. SADOUN (1976). « La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : analyse d'une non-décision », *Revue française de science politique*, décembre, p. 1125-1146.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- DUBET, F. (1999). « L'engagement dans l'action », *Sociologie du Travail*, n° 3.
- DUBET, F. et M. DURU-BELLAT (2000). *L'hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil.
- DURAN, P. (2008). « Max Weber et la fabrique des hommes politiques: une sociologie de la responsabilité politique », in H. Bruhns et P. Duran (dir.), *Max Weber et le politique*, Paris, LGDJ.
- DURAN, P. (1999). *Penser l'action publique*, Paris, LGDJ.
- DURAN, P. et J.-C. THÉNIG (1996). « L'État et la gestion publique territoriale », *Revue Française de Science Politique*, vol. 46, n° 4, p. 580-623.
- DURKHEIM, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Alcan.
- DURKHEIM, É. (1934). *L'éducation morale*, Paris, Alcan.
- DURU-BELLAT, M. et J.-P. JAROUSSE (2001). « Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats », *Éducation et sociétés*, n° 8, p. 97-109.
- DUTERCQ, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation: querelles de territoires*, Paris, PUF.
- DUTERCQ, Y. et V. LANG (2001). « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et sociétés*, n° 8, p. 65-80.
- ELIAS, N. (1974). *La société de cour*, Paris, Calmann-Lévy.
- GEAY, B. (1997). *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte.
- GEAY, B. (1991). « Espace social et "coordinations" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 86-87, p. 2-24.
- GIRAUD C. et B. Milly (2003). *Les visages d'une Académie*, Lyon, Glysi-Safa.
- HABERMAS, M. (1992). *De l'éthique de la discussion*, Paris, Cerf.
- IHL, O., M. KALUSZYNSKI et G. POLLET (2003). *Les sciences du gouvernement*, Paris, Economica.
- FIESCHI, C. et J. GAFFNEY (1998). « French Think Tanks in Comparative Perspective », in D. STONE, A. DENHAM et M. GARNETT (éd.), *Think Tanks across Nations: A Comparative Approach*, Manchester, Manchester University Press, p. 42-58.
- GAFFNEY, J. (1991). « Political Think Tanks in the UK and Ministerial Cabinets in France », *West European Politics*, vol. 14, n° 1, p. 1-17.
- JOBERT, B. et P. MULLER (1987). *L'État en action, politiques publiques et corporatismes*, Paris, PUF.

- JOUTARD, P. et C. THÉLOT (1999). *Réussir l'école: pour une politique éducative*, Paris, Seuil.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- LASCOUMES, P. (1998). «Pratiques et modèles de l'évaluation», in M.-C. KESSLER, P. LASCOUMES, M. SETBON et J.-C. THOENIG (éd.), *Évaluation des politiques publiques*, Paris, L'Harmattan, p. 23-33.
- LASCOUMES, P. et P. LE GALÈS (2007). *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Colin.
- LATOUR, B. (2004). «Si on parlait un peu politique?», in A. Blanc et A. Pessin (dir.), *L'art du terrain: mélanges offerts à Howard S. Becker*, Paris, L'Harmattan.
- LECA, J. (1993). «Sur le rôle de la connaissance dans la modernisation de l'État et le statut de l'évaluation», *Revue française d'administration publique*, n° 66, p. 185-196.
- LESSARD, C. (2006). «Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique éducative evidence-based», *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, p. 19-31.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*, Chicago, Chicago University Press.
- MARROY, C. (2006). *Ecole, régulation et marché: une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, PUF.
- MARTUCELLI, D. (2002). «Sociologie et posture critique», in B. Lahire (dir.), *À quoi sert la sociologie?* Paris, La Découverte.
- MEURET, D. (2007). *Gouverner l'école: une comparaison France/États-Unis*, Paris, PUF.
- MEYER, M. (2004). *La rhétorique*, Paris, PUF, coll. «Que sais-je?».
- MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques d'éducation: la France a-t-elle fait les bons choix?*, Paris, PUF.
- MONTRICHER, N. de (1998). «Les fonctions de l'évaluation: le cas de la politique de formation professionnelle des jeunes», in M.-C. KESSLER, P. LASCOUMES, M. SETBON et J.-C. THOENIG (dir.), *Évaluation des politiques publiques*, Paris, L'Harmattan, p. 257-274.
- NOVOA, A. (1998). *Histoire et comparaison: essais sur l'éducation*, Lisbonne, Educa.
- OBIN, J.-P. et A. VAN ZANTEN (2008). *La carte scolaire*, Paris, PUF, coll. «Que sais-je?».
- OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances/Knowledge Management in the Learning Society*, Paris, OCDE.
- PAPADOPOULOS, Y. (1995). *Complexité sociale et politiques publiques*, Paris, Monchrétien.
- PASSERON, J.-C. et A. PROST (1990). «L'enseignement, lieu de rencontre entre historiens et sociologues», *Sociétés contemporaines*, n° 1, p. 7-45.
- PERRET, B. (2008). *L'évaluation des politiques publiques*, Paris, La Découverte, coll. «Repères».
- PONS, X. (2004). *L'évaluation des politiques éducatives, entre finalités pédagogiques et stratégies de pouvoir professionnel*, Mémoire de DEA, Paris, CEVIPOF.
- PONS, X. et A. VAN ZANTEN (2008). *Mapping the Knowledge Producers on the French Education Sector: An Overview of the Evaluation and Expertise of the Education System*, Know & Pol, Paris, OSC.
- PONS, X. et A. VAN ZANTEN (2007). *Knowledge Circulation, Regulation and Governance, Literature Review*, Know & Pol, Paris, OSC.
- POUPEAU, F. (2003). *Une sociologie d'État: l'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir.
- PROST, A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*, Paris, Documentation française.
- PROST, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- RAYOU, P. et A. VAN ZANTEN (2004). *Enquête sur les nouveaux professeurs: changeront-ils l'école?* Paris, Bayard.
- RICHARD, A. et T. BERTHET (2002). «L'expertise et l'approche territoriale: un enjeu dans les nouvelles configurations d'acteurs», in J. TIMOTEO et M. VERNIÈRES (éd.), *Dynamiques du local: dix ans de recherches sur l'approche localisée de la relation formation-emploi*, Paris, CEREP, p. 109-122.
- ROBERT, A. (1995). *Le syndicalisme des enseignants*, Paris, CNDP/Documentation française.
- ROBERT, B. (2007). *De l'apprentissage au changement: les politiques scolaires en France et aux États-Unis (1965-2006)*, Thèse de doctorat, Paris, Sciences-Po.
- SAINT-MARTIN, D. (2004). *Building The New Managerialist State: Consultants and the Politics of Public Sector Reform in Comparative Perspective*, Oxford, Oxford University Press.

- SEIBEL, C. (2004). « Les liens entre Pierre Bourdieu et les statisticiens, à partir de son expérience algérienne », in J. Bouveresse et D. Roche (dir.), *La liberté par la connaissance: Pierre Bourdieu (1930-2002)*, Paris, Odile Jacob.
- SENGE, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Doubleday.
- WEBER, M. (1971). *Économie et société, t. 1: les catégories de la sociologie*, Paris, Plon.
- VAN ZANTEN, A. (2006a). « Competition and Interaction between Research Knowledge and State Knowledge in Policy Steering in France », in J. Ozga, T. Seddon et T.S. Popkewitz (éd.), *Education, Research and Policy: Steering the Knowledge-Based Economy. World Yearbook of Education 2006*, London, Routledge.
- VAN ZANTEN, A. (2006b). « La construction des politiques d'éducation: de la centralisation à la délégation au local », in P.D. Culpepper, P.A. Hall et B. Palier (éd.), *La France en mutation, 1980-2005*, Paris, Presses de Sciences-Po, p. 269-359.
- VAN ZANTEN, A. (2006c). « La décentralisation vue d'en haut: y a-t-il une régulation centrale de la décentralisation en matière d'éducation? », in A. van Zanten (dir.), *La décentralisation éducative en France*, Rapport de recherche pour l'École Supérieure de l'Éducation Nationale, Poitiers, ESEN.
- VAN ZANTEN, A. (2004a). *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je? ».
- VAN ZANTEN, A. (2004b). « Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France? Le cas de deux départements de la région parisienne », *Recherches Sociologiques*, vol. 35, n° 2, p. 47-64.
- VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.
- VAN ZANTEN, A. (1997). « L'action éducative à l'échelon municipal: rapport aux valeurs, orientations et outils », in F. Cardin et A. Chambon (dir.), *Les métamorphoses de la formation: alternance, partenariat, développement local*, Paris, L'Harmattan, p. 165-185.
- VAN ZANTEN A. et S.J. BALL (2000). « Comparer pour comprendre: globalisation, réinterprétations nationales et recontextualisations locales », *Revue de l'Institut de sociologie*, vol. 1-4, p. 112-131.