

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

GOUVERNANCE DES POLITIQUES ÉDUCATIVES



RAPPORT THÉMATIQUE

Les trois âges des politiques d'éducation

Contexte, fabrique et mise en œuvre des réformes

#CCI_GOUVERNANCE

MARS 2022

LES TROIS ÂGES DES POLITIQUES D'ÉDUCATION. CONTEXTE, FABRIQUE ET MISE EN ŒUVRE DES RÉFORMES

Xavier PONS

Laboratoire LIRTES

Université Paris-Est Créteil

Mars 2022

le cnam
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :

Pons, X. (2022). *Les trois âges des politiques d'éducation. Contexte, fabrique et mise en œuvre des réformes*. Paris : Cnesco-Cnam.

Ce texte s'inscrit dans une série de rapports publiés par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Gouvernance des politiques éducatives**.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que l'auteur du rapport.

Auteur :

Xavier Pons

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en mars 2022.

Centre national d'étude des systèmes scolaires

41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net - 06 98 51 82 75

Sommaire

Synthèse	6
Introduction	10
A. La commande initiale.....	10
B. Définitions et point de vue de recherche	10
C. Méthodologie	13
D. Les trois âges des politiques d'éducation	15
I. Âge 1. La communauté de politique publique	18
A. Propriétés.....	18
1. Origine et définition de la notion	18
2. Deux fondements majeurs : le secteur et la régulation bureaucratique-professionnelle ..	19
3. Aux frontières de la communauté : coûts d'accès, internalisation, instrumentalisation	20
B. Conséquences sur la fabrique des politiques d'éducation	23
1. Une définition des problèmes éducatifs sous contrôle	23
2. Une logique de « <i>stop-and-go</i> »	24
3. Une prédominance des politiques institutionnelles	25
C. (Non-)spécificités françaises	26
1. Une régulation bureaucratique et néocorporatiste initialement très présente en	26
Europe.....	26
2. Le cadrage fort des valeurs républicaines.....	27
3. Un modèle politique d'éducation structurant	28
4. Un État enseignant encore fortement institutionnalisé	29
D. Une fabrique communautaire toujours d'actualité !.....	29
II. Âge 2. La décommunautarisation	32
A. Propriétés.....	32
1. Désectorisation	33
Encadré 1. Le rôle des médias dans la fabrique des politiques d'éducation	34
2. Dénationalisation	37
3. Désétatisation	41
4. Dérégulation bureaucratique.....	43
B. Conséquences sur la fabrique des politiques d'éducation	44
1. De nouvelles définitions des problèmes éducatifs prioritaires.....	44
2. Instabilité et individualisation des politiques.....	45

3.	Vers des politiques plus substantielles ?.....	47
C.	Néolibéralisation + sédimentation = complexification !.....	48
1.	Le « tournant néolibéral » des politiques d'éducation.....	49
2.	Sédimentation des modes de gouvernance.....	50
3.	Fragmentation, opacification, simplification	51
III.	Âge 3. La <i>fast-politique</i>.....	54
A.	Propriétés.....	54
1.	Origine et définition de la notion.....	54
2.	Un modèle déjà identifié dans plusieurs pays	56
3.	Cinq marqueurs de la <i>fast-politique</i>	58
B.	Vers une <i>fast-politique</i> en France ?	59
C.	Sens et conséquences : une projection	61
IV.	Trois âges, et alors ? Fabrique et mise en œuvre des réformes	64
A.	Les trajectoires des réformes dépendent de la sédimentation de ces trois âges	64
B.	Pas de correspondance automatique entre âges et logiques de mise en œuvre	66
C.	Les choix de fabrique sont des choix de mise en œuvre	67
D.	Le rôle de cadrage du mode de fabrication dominant	69
V.	Conclusion : âges et effets de contexte	72
	Bibliographie.....	74
	Annexe méthodologique	94

Liste des figures et tableaux

Figure 1 :	La sédimentation des âges de la fabrique des politiques d'éducation	17
Tableau 1 :	Les trois âges des politiques d'éducation : un tableau synoptique.....	68
Tableau 2 :	Revue de littérature principales : sources, champs et mots-clés.....	95
Tableau 3 :	Revue de littérature principale : nombre d'articles par pays.....	96
Tableau 4 :	Grille d'analyse thématique des articles	97

Synthèse

RAPPEL DE LA COMMANDE

Comment sont fabriquées les politiques d'éducation ? Quels sont les acteurs qui participent à cette fabrication ? Quel rôle jouent par exemple les experts, les médias, certains groupes d'intérêt et plus globalement « l'opinion publique » ? Quel sens ces acteurs donnent-ils aux réformes éducatives ? Quel est par ailleurs le degré de préparation et de planification des réformes ?

MÉTHODOLOGIE

Revue de littérature française et internationale (113 articles de recherche sur la France publiés en anglais ou en français entre 1985 et 2021).

PRINCIPAUX RÉSULTATS

• **On peut distinguer trois âges des politiques d'éducation en France depuis la Libération, c'est-à-dire trois modèles spécifiques de fabrique de ces politiques qui apparaissent successivement.**

1. L'âge de la **communauté de politique publique**

- a. Les politiques d'éducation sont essentiellement fabriquées par un réseau d'acteurs fermé, homogène et relativement stable, organisé autour d'un secteur d'action publique bien identifié (l'Éducation nationale) : la communauté de politique publique est composée d'acteurs ministériels, des syndicats, des associations de parents d'élèves et d'une constellation d'associations spécialisées.
- b. L'éducation est gouvernée selon une logique corporatiste et bureaucratique : une même règle est négociée entre le ministère et ses interlocuteurs professionnels nationaux et elle est supposée s'appliquer de la même manière sur tout le territoire.

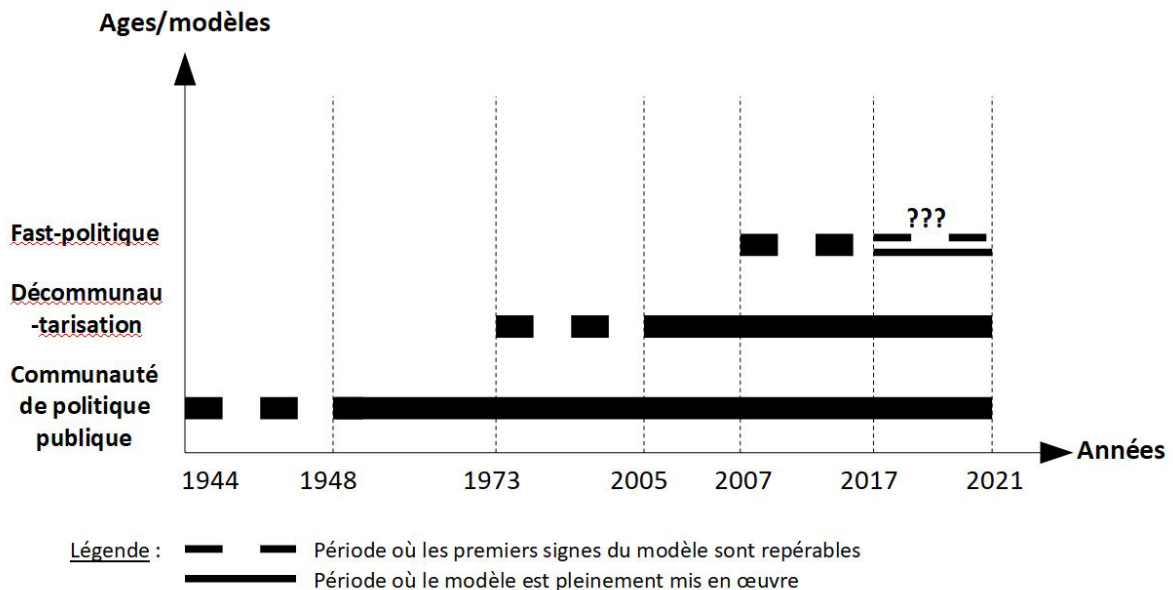
2. L'âge de la « **décommunautarisation** »

- a. Du fait de transformations structurelles majeures depuis les années 1970 (internationalisation, européanisation, territorialisation...), l'on assiste à une déconstruction progressive du modèle précédent à travers différents processus.
- b. Cette déconstruction passe par une désectorisation, une dénationalisation, une dérégulation, une désétatisation et même une dématérialisation de la fabrique des politiques d'éducation.
- c. Contestée, elle est source de fortes tensions parmi les acteurs des réformes.

3. L'âge de la *fast-politique*

- Cet âge existe déjà dans d'autres pays mais il n'y a aucune recherche sur ce thème en France. De nombreux indices suggèrent cependant que la France ne fait pas exception.
- La *fast-politique* désigne une façon de faire des politiques publiques selon des temporalités de plus en plus courtes. Le gouvernement de l'éducation est accéléré, voire effectué dans l'urgence.
- La politique d'éducation se focalise sur certaines réformes (des contenus d'enseignement, des enseignants et du management) dans une perspective néolibérale accrue.
- Elle s'appuie sur des réseaux d'acteurs mondialisés qui mettent en avant des solutions miracles tirés des comparaisons internationales.

• Ces âges se sédimentent. L'apparition d'un nouvel âge n'implique pas la disparition de l'ancien. Plutôt que de le remplacer, il vient s'ajouter à lui, se sédimenter pour dessiner un mode de fabrication plus complexe (voir schéma).



- Chaque âge a des effets différents sur la conduite des politiques d'éducation. Et chaque âge a ses avantages et ses inconvénients (voir tableau).

	La communauté de politique publique	La décommunautarisation	La fast-politique
Propriétés fondamentales	Logique de secteur Régulation bureaucratique-professionnelle Internalisation et instrumentalisation des éléments externes	Désectorisation Dénationalisation Désétatisation Dérégulation bureaucratique	Des réformes rapides Des solutions globalisées Des réseaux d'acteurs mondialisés Une spécialisation sur certaines réformes
Effets sur la conduite des politiques d'éducation	Poids des propriétaires traditionnels des problèmes éducatifs Logique de <i>stop-and-go</i> Politiques souvent institutionnelles	Nouvelles problématiques éducatives Instabilité conjoncturelle Individualisation des politiques Politiques plus substantielles	Nouveaux modes de légitimation Privatisation Autres ???
Avantages visés	Primauté des expertises professionnelles Approfondissement de la particularité des problèmes scolaires Autonomie professionnelle des acteurs Autonomie politique de la communauté	Réappropriation politique des enjeux scolaires Ouverture internationale Plus grande souplesse d'organisation Gestion plus qualitative	Contourner la complexité du <i>policy process</i> Surprendre les acteurs pour les orienter Tirer les enseignements de la mondialisation
Inconvénients possibles	Corporatisme vs intérêt général Une éducation scolaro-centrée Faible ouverture à la société civile Découplage entre décision politique et mise en œuvre effective	Instrumentalisation politique de l'école Perte de souveraineté politique Libéralisme inégalitaire Opacification et fragmentation des réformes	Perte de souveraineté Standardisation internationale Baisse de la qualité du contenu des réformes Technocratie mondialisée Décontextualisation

- Comme ces âges se sédimentent, on retrouve dans chaque réforme de l'éducation actuelle un peu de ces trois âges.

En d'autres termes, on ne comprend rien à la mise en œuvre des réformes actuelles (leurs logiques, les débats auxquels elles donnent lieu, les problèmes rencontrés à différents niveaux etc.) si l'on ne comprend pas comment ces modèles de fabrication se sont sédimentés et les traces qu'ils ont laissées auprès des acteurs des politiques d'éducation.

- Le mode de fabrication dominant ou particulièrement mis en avant par les gouvernants, joue un rôle de cadrage important dans la mise en œuvre d'une réforme. Ce cadrage concerne :

- a. Le positionnement et les marges de manœuvre laissées aux différents acteurs. Par exemple, dans le premier âge, les membres de la communauté de politique publique (organisations professionnelles, associations de parents etc.) sont des acteurs clés du processus de réforme :

consultés à différents niveaux dans le cadre d'instances ou d'espaces institutionnalisés, ils négocient ou cofabrique en grande partie les réformes. Dans le deuxième âge, ces acteurs doivent partager ce rôle avec un nombre croissant et divers d'acteurs qui apportent leurs points de vue et leurs intérêts quand bien même ils occupent une place extérieure au secteur de l'éducation (experts, éditorialistes, opinion publique) alors que dans le dernier âge, leur contribution semble presque ignorée ou en tout cas très secondaire. Sans doute pourrions-nous dessiner un mouvement opposé pour certains experts internationaux dont l'audience ne cesse de croître avec la décommunautarisation et la *fast-politique*.

- b. Les relations de pouvoir à l'œuvre dans le système d'action publique dans son ensemble.** Un fonctionnement selon le modèle de la communauté de politique publique par exemple confère beaucoup de pouvoir aux acteurs directement en charge des négociations avec le ministère. Au fil du temps, les organisations syndicales, d'enseignants comme d'autres catégories de personnels, ont ainsi acquis une expertise très importante en matière de gestion des carrières et de prévision des effectifs. Autre exemple : la décommunautarisation se traduit par une forte instabilité conjoncturelle des politiques d'éducation. Elle tend à donner un pouvoir très important aux acteurs qui sont capables de produire rapidement des analyses étayées sur les toutes dernières initiatives et qui en maîtrisent la présentation, pour ne pas dire la grammaire (nouveaux sigles, nouvelles procédures, nouveaux schémas d'organisation etc.). Parmi ces acteurs, certaines élites administratives et leur science de l'État, comme les inspecteurs généraux, restent très compétitives sur le marché des producteurs de connaissances utiles à la décision, même si d'autres voient leur influence croître (experts internationaux, *think tanks*).
- c. Les modalités de coordination des acteurs.** Le choix d'un gouvernement dans l'urgence comme dans le cas de la *fast-politique* par exemple tend à limiter l'éventail des possibilités laissées aux acteurs pour se coordonner. Devant parer au plus pressé, les acteurs chargés de la mise en œuvre à différents niveaux ne peuvent prendre le temps d'intéresser et d'enrôler les acteurs. Il faut construire des solidarités rapidement avec les acteurs aux positions proches, ce qui favorise le repli gestionnaire.

Introduction

« L'éducation est un sujet difficile à traiter [pour les journalistes] car le ministère [de l'éducation français] est soit sibyllin, soit il s'adresse aux initiés. [...] Même les chercheurs ne disent pas tout. Il y a un effet milieu de personnes habituées à communiquer dans des congrès ».

Cet extrait d'un entretien mené il y a dix ans avec une journaliste d'une grande radio nationale en France nous interpelle immédiatement sur les enjeux de notre sujet : **qui fabrique vraiment les politiques d'éducation¹, pour qui et selon quelles logiques ? Ces politiques sont-elles conçues et mises en œuvre en priorité par et pour quelques groupes d'acteurs « initiés » ?** Les enjeux politiques et sociaux d'une telle question sont bien évidemment de taille pour n'importe quelle démocratie.

A. La commande initiale

Pour y répondre, ou plutôt commencer à le faire, Barbara Fouquet-Chauprade (Université de Genève, Suisse), Claude Lessard (Université de Montréal, Québec) et Christian Maroy (Université de Montréal, Québec & Université catholique de Louvain, Belgique), qui président tous les trois la conférence de comparaison internationale (CCI) 2021 du CNETSCO sur la mise en œuvre des réformes éducatives, nous ont demandé un rapport sur une thématique précise : « **contexte et sens de la mise en œuvre des réformes éducatives** ».

Partant du constat qu'une politique éducative ne surgit jamais d'une table rase mais prend toujours naissance dans une histoire et un contexte particulier qui prédéterminent les conditions de mise en œuvre d'une réforme, son déploiement, son effectivité et même ses chances de succès, les présidents nous ont invité à questionner la « fabrication politique » des réformes. Quels sont les acteurs qui participent à cette fabrication ? Quel rôle jouent par exemple les experts, les médias, certains groupes d'intérêt et plus globalement « l'opinion publique » ? Quel sens ces acteurs donnent-ils aux réformes éducatives ? Quel est par ailleurs le degré de préparation (ou d'impréparation !) et de planification (ou de non-planification !) des réformes ? Voilà les questions qui nous furent adressées.

B. Définitions et point de vue de recherche

Cette commande est exigeante et repose sur des termes clés qu'il convient de définir le plus précisément possible, ce qui sera pour nous l'occasion d'introduire notre point de vue de chercheur sur ces questions, inévitablement situé.

Le premier terme central est celui de « **contexte** ». Même si les politiques d'éducation s'appuient le plus souvent sur des textes (des discours politiques, des documents officiels etc.), textes qui nécessitent d'être replacés dans un univers sémantique donné, notre compréhension de ce terme

¹ Par éducation, nous désignerons dans ce rapport essentiellement les enseignements primaire et secondaire. Nous n'étudierons pas d'autres secteurs d'action publique connexes comme l'enseignement supérieur et la recherche, la formation professionnelle ou la petite enfance. En revanche, les politiques d'inclusion en éducation, l'apprentissage ou l'éducation de mineurs assurée par des professionnels extérieurs à l'institution scolaire n'ont pas été exclus de l'analyse.

dépassera dans ce rapport l'usage qui en est fait en linguistique ou en analyse du discours, pour désigner « un sous-ensemble du monde historique » (Passeron, 2006), ou encore l'environnement et les circonstances qui accompagnent la conception et la mise en œuvre d'une politique d'éducation. Toute contextualisation nécessite alors de définir précisément au moins trois éléments : l'échelle de l'analyse, la période concernée et la focale privilégiée (Feuerhahn, 2017). En termes d'échelle, nous nous concentrerons dans ce rapport sur le niveau national. Ce choix s'explique par l'état de la recherche d'abord, qui le plus souvent envisage encore les politiques d'éducation à ce niveau, par l'ambition de comparaison internationale à l'origine de ce rapport et enfin par l'auditoire visé de cette CCI qui, nous le supposons en tout cas, souhaite avoir une vision (inter)nationale des changements à l'œuvre.

Néanmoins ce choix a ses limites : de nombreux travaux interrogent par exemple le « nationalisme méthodologique » de la recherche en sciences humaines et sociales, en éducation comme dans d'autres domaines, selon lequel les chercheurs dans leurs comparaisons tendraient à « comprendre le monde social en prenant l'État-nation pour unité d'analyse » principale (Dumitru, 2014). Or l'internationalisation, l'eupéanisation, la mondialisation ou la transnationalisation des politiques d'éducation peuvent intervenir à d'autres échelles. Par ailleurs, de manière plus concrète, la fragmentation accrue des systèmes d'éducation est clairement liée au développement de politiques d'éducation territorialisées qui sont parfois très autonomes par rapport aux politiques nationales (Frاندji, 2017 ; Buisson-Fenet, 2019). Ces politiques peuvent être la cause de cette fragmentation comme l'une de ses conséquences.

La période d'analyse retenue quant à elle est contemporaine et va essentiellement des années 1960 à nos jours. Un tel choix, qui tient compte des mouvements réformateurs qui ont caractérisé de nombreux pays développés, n'empêche pas cependant de prendre en compte l'historicité de l'action publique (Laborier & Trom, 2003), c'est-à-dire la façon dont objectivement le passé peut influencer sur le présent et les projections dans le futur auxquelles procèdent les acteurs, mais aussi de manière plus subjective, la façon dont les acteurs, dans le processus même de réforme, peuvent convoquer une certaine vision de l'histoire, du passé, des traditions, pour légitimer leur point de vue.

Pour finir sur nos choix de contextualisation, la focale est bien celle de la « **fabrique** » des politiques d'éducation. Ce terme invite d'emblée à remettre en cause une vision trop rationnelle et trop intellectuelle de la conception de ces politiques, comme nous invitent à le faire de nombreux travaux sur les politiques publiques en science politique et en sociologie (Muller & Surel, 1998 ; Lascoumes & Le Galès, 2012). Les politiques d'éducation ne sont pas en général le fruit de la pensée de gouvernants éclairés à l'intelligence supérieure qui, enfermés dans leur bureau avec leurs équipes, feraient systématiquement le bilan des réformes passées, analyseraient méticuleusement les options qui se présentent à eux (options qu'ils seraient au passage capables de toutes bien identifier), chiffreraient précisément les coûts et les avantages de chaque option, proposeraient un projet de réforme bien formalisé et assis sur des instruments de planification éprouvés, maîtriseraient les étapes de sa conception et de sa mise en œuvre, ne feraient pas varier leur position au cours de la réforme et évalueraient à terme les effets de celle-ci. Non, pour reprendre la distinction de Claude Lévi-Strauss (Lévi-Strauss, 2010), la logique observée dans de nombreux travaux sur les politiques d'éducation est rarement celle de l'ingénieur et plutôt celle du bricoleur, qui assemble des éléments disparates qui au départ avaient une autre fonction pour leur donner une nouvelle utilité. La fabrique des politiques publiques, en éducation et dans d'autres domaines, obéit en effet le plus souvent à ce schéma

(Lindblom & Cohen, 1979 ; Jobert, 1993 ; Ball, 1998) : des acteurs bricolent – le terme ne se veut ni péjoratif, ni laudatif – des solutions de politique publique à des problèmes qu’ils contribuent eux-mêmes à définir comme importants ; ils propagent dans le débat public leurs visions de ces problèmes, des enjeux qui leur sont associés et des solutions qu’ils proposent ; ils tentent ainsi de construire des coalitions d’acteurs partageant leur vision et ils travaillent à désigner progressivement le décideur ou l’instance de décision pouvant trancher (Zittoun, 2013).

On le voit à travers les termes employés ci-dessus, qui renvoient à une littérature spécifique, dès qu’un chercheur entend contextualiser son objet d’analyse, il met en avant, pour ne pas dire en jeu, son identité même de chercheur (Lahire, 1996). La nôtre ici est celle d’un sociologue de l’action publique, un champ de recherche international dynamique qui s’est développé en France au croisement de la sociologie et de la science politique (A. Smith, 1999 ; Halpern *et al.*, 2017), et que nous développons dans le domaine de l’éducation, donc en dialogue étroit avec la recherche en éducation (notamment les sciences de l’éducation auxquelles nous appartenons).

L’un des intérêts d’une telle spécialisation est de fournir des définitions claires de notions que nous avons jusqu’à présent laissées dans le flou. La première est celle de « **politiques publiques** » qui peuvent être définies dans le champ de l’éducation comme des « programmes d’action gouvernementaux, informés par des valeurs et des idées, s’adressant à des publics scolaires et mis en œuvre par l’administration et les professionnels de l’éducation » (Van Zanten, 2017). Parmi ces politiques, certaines reposent sur « une décision politique intentionnelle, planifiée, prise par une autorité formelle, destinée à changer durablement la totalité ou une dimension importante du processus éducatif, en fonction d’une certaine conception de l’avenir » : ce sont les « **réformes** » (Barroso, 2017). Mais d’autres peuvent ne pas présenter ces caractéristiques et être selon les cas plus modestes, plus discrètes, plus incertaines, moins planifiées. L’un des intérêts majeurs de la sociologie de l’action publique est ainsi de considérer qu’une politique publique ne se réduit jamais aux intentions ou aux seules actions des gouvernants mais qu’elle dépend de l’action de tous les individus, groupes ou organisations qui sont concernés par sa conception, sa mise en œuvre ou son évaluation et qui, à tous les niveaux, font des choix, adaptent, traduisent, neutralisent aussi, altèrent dans tous les cas, le sens, la trajectoire et les effets de cette politique publique. Il convient alors précisément d’étudier non pas uniquement les « politiques publiques », mais bien « l’**action publique** » dans son ensemble, c’est-à-dire « l’ensemble des relations, des pratiques et des représentations qui concourent à la production politiquement légitimée de modes de régulation des rapports sociaux » (Dubois, 2009).

Adopter une telle approche sociologique de l’« action publique » a deux implications fortes au moment de répondre à la commande qui nous est adressée. Premièrement, le « **sens** » des réformes et des politiques d’éducation étudiées ne sera pas analysé en référence par exemple à de grands modèles éducatifs portés par des philosophes ou des penseurs de l’éducation, mais sur la base de travaux empiriques et de cadres théoriques analysant comment les acteurs du processus d’action publique définissent eux-mêmes ce sens. Deuxièmement, une telle approche requiert de porter attention à la diversité des acteurs qui participent à la fabrique des politiques d’éducation. *A priori*, la liste de ces acteurs est longue : les responsables politiques bien sûr, qu’ils soient élus et/ou représentants du pouvoir exécutif, leurs équipes d’assistants et de conseillers, leurs administrateurs, les partis et forces politiques desquels ils sont issus, les experts, évaluateurs et autres consultants, les membres des organismes de conseil et d’évaluations et autres *think tanks*, les journalistes, éditorialistes, leaders d’opinion ou sondeurs, les représentants d’organisations professionnelles, de

parents, d'élèves et autres groupes d'intérêt sans oublier les acteurs internationaux et supranationaux, les fondations privées, les chercheurs ou encore les collectifs de citoyens.

La liste des acteurs est longue, mais elle n'est pas infinie non plus pour deux raisons. D'abord, autant le dire d'emblée, nous sommes très loin de disposer pour un nombre significatif de pays d'analyses détaillées, systématisées et actualisées du rôle joué par tous ces acteurs. Les recherches se portent alors plus spécifiquement sur certains d'entre eux. En France par exemple, la recherche sur les politiques d'éducation n'a toujours pas analysé précisément la contribution aux réformes d'acteurs pourtant essentiels comme les ministres eux-mêmes et leurs cabinets², les administrations supposées mettre en œuvre leurs politiques³, ou, pour prendre des acteurs plus récents mais dont le rôle majeur est déjà pointé par la recherche depuis plusieurs années, les *think tanks* (Olmedo & Grau, 2013 ; Lubienski, 2016 ; Savage, 2016 ; Viseu & Carvalho, 2018) ou les fondations privées (Ball, 2008 ; Olmedo & Ball, 2011 ; Tarlau & Moeller, 2020). Autre raison : tous les acteurs sont loin de pouvoir tous influencer l'orientation et le contenu des politiques d'éducation. Il est rare en France par exemple de voir un collectif de citoyens parvenir à réorienter une politique éducative nationale.

Tout l'enjeu est donc de comprendre comment tous ces acteurs se coordonnent au moment de contribuer à la fabrication des politiques d'éducation, quelles sont les interdépendances qui les lient les uns aux autres et qui font que certains acteurs peuvent être dominants ou influents quand d'autres sont dominés ou marginalisés, et quels sont les effets de ces configurations de réforme sur le sens des politiques d'éducation et les modalités possibles de leur mise en œuvre.

C. Méthodologie

Pour cela, nous nous appuyons dans ce rapport sur une **revue de littérature internationale** à plusieurs étages.

L'étage principal est composé d'un **corpus de 113 articles de recherche** publiés en anglais et en français entre 1985 et 2021 et portant **sur les politiques et les réformes mises en œuvre dans le champ de l'éducation en France**. Ces articles ont été identifiés en consultant deux types de sources : des bases de données bibliographiques internationales connues pour la richesse de leur fonds (Cairn, OpenEdition, Erudit et *GoogleScholar* pour la recherche francophone, Eric pour la recherche anglophone) et les moteurs de recherche de grands éditeurs internationaux qui publient des revues anglophones pertinentes pour notre sujet. Nous avons conduit une analyse thématique de leur

² Nous disposons bien évidemment de nombreux travaux, le plus souvent à forte dimension historique, sur les politiques des ministres successifs et leurs orientations (Lelièvre, 2008b ; Prost, 2013 ; A. Robert, 2015 ; Heurdier & Prost, 2017), ainsi que sur différents moments réformateurs passés analysés sur la base d'archives (Mellizo-Soto, 2000 ; Prost & Bon, 2011 ; Aebischer, 2012 ; Fontaine, 2015 ; Ferhat, 2016). En outre, plusieurs travaux ont été récemment consacrés aux liens entre les réformes éducatives et certaines forces politiques, à gauche (Ferhat, 2016 ; Ferhat & Poucet, 2016) comme à droite (Dubois, 2019). Néanmoins, nous ne disposons toujours pas d'une analyse comparative précise des différents ministres de l'éducation, par exemple de la Vème République, de leur trajectoire sociale et de leur vision de l'éducation, le tout en lien avec les réformes qu'ils ont impulsées, alors que ce type de travail existe depuis plusieurs années dans d'autres pays européens comme le Portugal (Tavares de Almeida *et al.*, 2005).

³ À ce jour, la sociologie des administrations scolaires reste limitée malgré des appels réguliers à son développement (Dutercq, 2000 ; Buisson-Fenet, 2008). Ainsi, le fonctionnement des administrations centrales du ministère par exemple, à de rares exceptions près (Toulemonde, 1988 ; Pons, 2010a, 2021), reste inexploré à ce jour.

contenu à partir d'une grille distinguant trois axes de questionnement : 1) les contextes de mise en œuvre des politiques d'éducation (quelles sont leurs caractéristiques empiriques ? Quelles méthodes et quels cadres théoriques les chercheurs utilisent-ils pour en rendre compte ?), 2) les modalités de fabrication de ces politiques (comment sont définis les problèmes éducatifs méritant d'être pris en charge par une politique publique ? Quels acteurs interviennent et comment se coordonnent-ils ? Quel sens donnent-ils aux changements politiques envisagés ?) et 3) les rationalités au fondement du processus d'action publique (quelle planification des réformes ? Quel paysage des producteurs de connaissance sur les politiques d'éducation ? Quelle importance de la « *fast-politique* »⁴ ?)

Le deuxième étage est constitué du **même type de corpus** (mêmes sources, mêmes modalités d'interrogation et de sélection des articles) **concernant deux pays européens : l'Italie (n=39) et le Portugal (n=36)**. Ces deux pays ont été choisis car ils présentent plusieurs points communs avec la France : l'importance historique d'un modèle de régulation corporatiste et bureaucratique du système éducatif (Maroy, 2006 ; Grimaldi, 2012 ; Grimaldi & Serpieri, 2013c), l'instabilité conjoncturelle des politiques d'éducation, en particulier en Italie (Berthet, 2019), la mise en œuvre progressive, selon des logiques hybrides, des principes du *New public management*, en particulier en matière d'évaluation (Alves & Canário, 2002 ; Morgado & Sousa, 2010 ; Barzanò & Grimaldi, 2013 ; Grimaldi & Serpieri, 2013b ; Damiani, 2016 ; Carvalho *et al.*, 2020) ou encore les recompositions de la gouvernance locale des établissements dans un contexte de décentralisation et de promotion de l'autonomie (Barroso, 2015 ; Batista, 2014). Mais ils présentent aussi des trajectoires de politique différenciées avec, visiblement, une influence de la construction européenne sur la politique portugaise plus importante qu'en France (Antunes, 2016), et des logiques de privatisation de l'éducation importantes en Italie identifiées et débattues en tant que telles (Grimaldi & Serpieri, 2013a ; Serpieri *et al.*, 2015). La combinaison de ces deux éléments laisse entrevoir la possibilité d'une comparaison avec la France fondée sur les cas les plus différents (*most different system design*).

À ces deux premiers étages, qui ont été conçus spécifiquement pour répondre à la commande qui nous était adressée et dont les modalités d'analyse sont précisées en annexe, s'en ajoute un troisième constitué de **deux autres revues de littérature internationale** en cours de publication. La première étudie les usages de la notion de « pilotage » dans la recherche francophone sur les politiques d'éducation et est fondée sur un corpus de 61 articles scientifiques couvrant essentiellement la France, la Belgique, le Québec et la Suisse (Pons, à paraître). La deuxième analyse la façon dont les chercheurs s'inscrivant dans une approche néoinstitutionnaliste conceptualisent la mondialisation des politiques d'éducation. Effectuée avec Christian Maroy, elle s'appuie sur un corpus de 61 articles lui aussi, à la fois anglophone et francophone (Maroy & Pons, à paraître).

Enfin, nous mobilisons **deux autres revues de littérature relativement récentes**. La première concerne les effets du Programme international de suivi des acquis des élèves (Pisa) de l'Organisation internationale de coopération et de développement économique (OCDE) sur les transformations de la gouvernance des systèmes d'éducation. Fondée sur un corpus de 87 articles anglophones, elle permet d'étudier les effets différenciés de cette enquête selon les contextes propres à chaque système, et d'en faire un indicateur de leur éventuelle internationalisation (Pons, 2017b). La seconde renvoie à notre habilitation à diriger des recherches en sociologie. Interrogeant les modes de structuration du

⁴ Ce terme sera précisé plus loin.

débat public en éducation, elle a été l'occasion d'effectuer plusieurs états de la littérature ciblés et en partie déjà publiés, par exemple sur la médiatisation des problèmes éducatifs (Pons, 2014d, 2017a).

La combinaison de ces différentes revues de littérature ne permet pas une comparaison internationale équilibrée entre la France et d'autres systèmes éducatifs puisque celles-ci ont été effectuées selon des logiques et des projets scientifiques qui leur sont propres. Elles permettent néanmoins d'**interroger le contexte français dans une perspective internationale** conformément à l'esprit au fondement de cette CCI. C'est pourquoi nous partons prioritairement du corpus sur la France pour construire ce rapport, les autres corpus étant mobilisés de manière plus sélective pour interroger les spécificités éventuelles des modalités de fabrique des politiques d'éducation française, le terme de « spécificités » introduisant de fait une comparaison internationale avec d'autres systèmes éducatifs.

D. Les trois âges des politiques d'éducation

Sur cette base méthodologique, ce rapport met en évidence l'existence **de trois âges différents de la fabrique des politiques d'éducation en France**, mais aussi potentiellement dans d'autres pays puisque, comme nous le verrons, chacun de ces âges s'inscrit dans des tendances bien identifiées par la recherche internationale⁵.

Par « âges », nous désignons dans le prolongement de certains travaux sur le nouvel âge des désordres scolaires (Barrère, 2002) ou les différents âges des politiques d'éducation prioritaire en Europe (Demeuse, 2008 ; Demeuse *et al.*, 2011), des modèles spécifiques de fabrique des politiques d'éducation qui apparaissent successivement et qui correspondent bien en ce sens à des périodes identifiables. La subtilité cependant, importante, est que ces âges ne se succèdent pas au sens strict du terme : ils se sédimentent. Autrement dit, l'apparition d'un nouvel âge n'implique pas la disparition de l'ancien. Plutôt que de le remplacer, il vient s'ajouter à lui, se sédimenter pour dessiner un espace social complexe, et donc historicisé, de fabrique des politiques d'éducation⁶.

Le premier âge est celui de la « communauté de politiques publiques ». Cette dernière désigne depuis les premiers travaux de science politique nord-américains des années 1960 un type de réseau assez fermé, plutôt homogène et relativement stable, organisé autour d'un secteur d'action publique bien délimité et identifié comme tel, et alimenté par des acteurs qui sont unis par une politique publique commune, voire une destinée commune, et qui ont tendance à envisager les contributions

⁵ La présentation qui suit est par exemple très proche de l'analyse du cas suédois que proposent Sverre Tveit et Christian Lundahl et que nous évoquerons en troisième partie (Tveit & Lundahl, 2018).

⁶ Osons à ce stade une précision pour le lecteur averti. D'un point de vue sociologique, ces âges désignent bien des « régimes » différents de fabrication des politiques d'éducation, au sens donné à ce mot par Éric Verdier quand il étudie les différents régimes nationaux d'éducation et de formation mis en œuvre dans différents pays européens (Verdier, 2008) et africains (Verdier, 2017). Pour cet auteur, les régimes désignent des configurations d'acteurs publics et privés, individuels et collectifs. Les interventions de ces acteurs sont articulées à des organisations et des institutions spécifiques, elles reposent sur des représentations différentes de la justice et de l'efficacité des politiques d'éducation et de formation et elles impliquent de mobiliser différentes ressources dans le processus d'action publique. Confrontés à des questions épineuses (quels principes de justice ? Quelle gouvernance ? Quelle conception des savoirs à privilégier ? Etc.), ces acteurs sont amenés à définir des conventions de qualité qui caractérisent le régime dans lequel ils évoluent et permettent de le différencier d'un autre. L'auteur distingue ainsi différents idéaux-types – les régimes méritocratique, professionnel ou marchand – et dans la logique des idéaux-types de Max Weber, il étudie comment dans chaque système d'éducation et de formation, l'on retrouve avec plus ou moins d'intensité des conventions relevant de chaque régime. Notre approche est similaire quand nous montrons qu'à chaque âge sont associés des modes de conduite différents des politiques d'éducation, mais aussi des visions différentes de la forme scolaire, et quand nous soutenons que dans chaque politique d'éducation contemporaine, l'on peut retrouver des éléments caractéristiques des trois âges.

externes à leur communauté comme des menaces potentielles. Comme nous le verrons dans ce rapport, l'éducation constitue, encore aujourd'hui, un secteur d'action publique bien défini en France (Muller, 2019). Il a longtemps été gouverné, et l'est parfois encore sur certains sujets, selon une logique corporatiste et bureaucratique selon laquelle les éléments constitutifs des politiques d'éducation sont négociés au niveau central-national entre le ministère et les organisations professionnelles concernées (syndicats notamment) et supposés être appliqués uniformément sur l'ensemble du territoire (Maroy, 2006 ; Zanten, 2008). Dans ce modèle, les membres de cette communauté (essentiellement les acteurs ministériels, les syndicats, les associations de parents d'élèves et une constellation d'associations spécialisées) jouent un rôle majeur dans la définition des problèmes éducatifs qui méritent l'intervention des gouvernants. Les politiques d'éducation renvoient alors essentiellement à des réformes de structures, à des politiques institutionnelles plutôt que substantielles⁷ (Knoepfel *et al.*, 2015) ou à des mesures modifiant « la vie quotidienne de l'enseignement primaire et secondaire » (Beillerot & Collette, 2003, p. 146) : à l'inverse le contenu proprement éducatif de la politique d'éducation est le plus souvent laissé à l'initiative des professionnels, selon une logique de découplage souvent documentée dans la littérature internationale (Lessard & Carpentier, 2015).

Le deuxième âge est celui de la remise en question progressive, mais quasi systématique, de ce modèle. Nous proposons de l'appeler la « **décommunautarisation** ». Il a pour origine une série de transformations structurelles de grande ampleur (internationalisation, européanisation, managérialisation, néolibéralisation, territorialisation...) qui se traduisent par une multitude de processus visant à ouvrir, diversifier et déstabiliser cette communauté de politique publique. Ces processus sont là encore nombreux : déssectorisation des enjeux liés aux politiques d'éducation, dénationalisation de celles-ci, dérégulation, désétatisation et même dans certains cas dématérialisation de ces politiques. Dans la mesure où l'âge précédent n'a pas complètement disparu et où la légitimité de certaines de ces réformes est encore fortement contestée, cet âge se caractérise par une instabilité conjoncturelle des politiques éducatives et par la multiplication des dispositifs d'action publique (Barrère, 2013) destinés à faire évoluer un mode de gouvernance traditionnel encore prégnant, mais aussi à introduire une individualisation progressive des politiques publiques (Comby, 2014). Si cet âge permet dans certains cas des politiques d'éducation plus substantielles, notamment à travers le développement de l'approche par compétences, il se traduit aussi par une complexification et une opacification du processus de fabrication des politiques d'éducation, de sorte que le sens des nombreuses réformes mises en œuvre au nom de ce modèle reste soit indéterminé, soit difficile à cerner pour les acteurs.

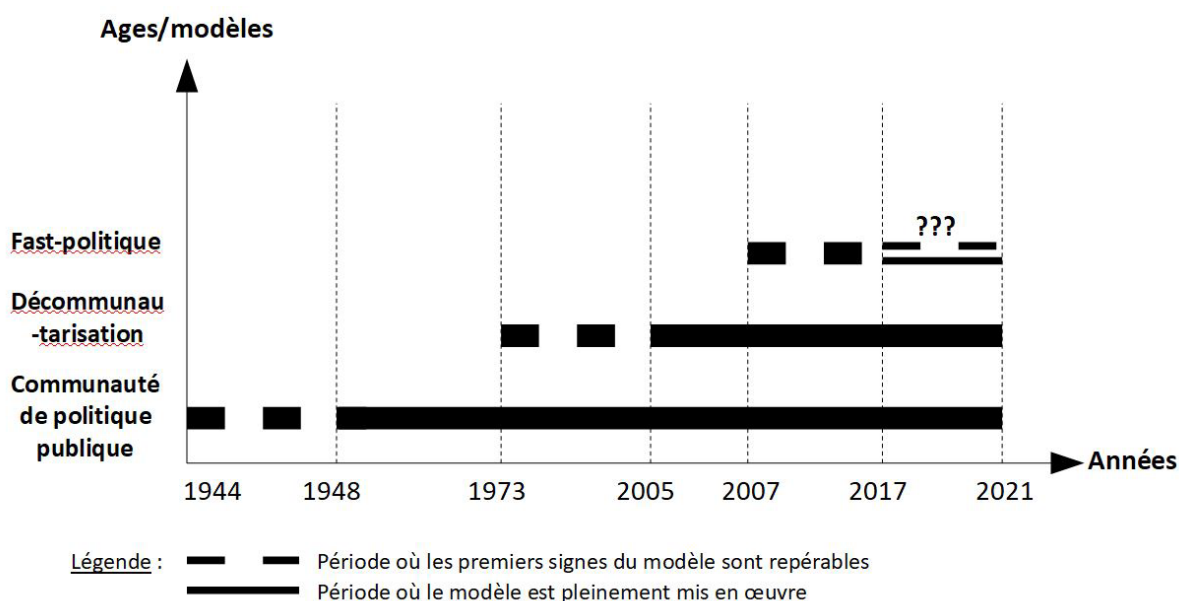
Le troisième âge enfin serait celui de la « fast-politique ». Nous usons du conditionnel car aucun article de notre corpus sur la France n'utilise explicitement ce vocable contrairement à d'autres consacrés à l'Angleterre, l'Australie, la Finlande, le Japon ou la Suède par exemple (Lingard, 2016 ; Takayama *et al.*, 2017 ; Tveit & Lundahl, 2018 ; Lewis & Hogan, 2019 ; Williamson *et al.*, 2019). Néanmoins, plusieurs caractéristiques fortes de cette *fast-politique* sont déjà bel et bien présentes en France même si leur inscription dans la durée et leurs effets restent encore indéterminés, ou plus exactement soumis aux aléas de la lutte politique entre les acteurs du processus d'action publique. La *fast-politique* désigne un mode particulier de fabrication des politiques publiques, profondément néolibéral, caractérisé par la mise en œuvre « énergique » et technocratique par les gouvernants de

⁷ Cette distinction sera précisée dans la partie 1.

mesures qui sont légitimées par des évaluations toujours plus rapides de politiques menées à l'international. Ces évaluations donnent à voir des « bonnes pratiques » dont il faudrait tirer les « leçons » et qui sont soutenues par des réseaux mondialisés et influents d'experts et d'entrepreneurs politiques (Peck & Theodore, 2015). Cette notion n'est pas révolutionnaire : elle s'inscrit dans la continuité de nombreux travaux sur la mondialisation des politiques publiques, en éducation comme dans d'autres domaines. Mais, plus complexe qu'elle n'y paraît, elle a le mérite d'attirer notre attention sur l'importance croissante du gouvernement dans l'urgence de l'éducation aujourd'hui et sur la circulation toujours plus rapide et intense de « solutions miracles » de politiques publiques que les acteurs du champ politique, « avares de connaissances pour l'action » (Hart & Vromen, 2008), ont tendance à mobiliser, pour ne pas dire consommer, rapidement.

Avant de présenter dans le détail ces trois âges, rappelons bien qu'ils se sédimentent comme l'illustre la figure 1, ce qui implique que **toute politique d'éducation actuelle peut présenter des caractéristiques qui la rattachent à chacun de ces âges.**

Figure 1 : La sédimentation des âges de la fabrique des politiques d'éducation



I. Âge 1. La communauté de politique publique

Le premier âge de la fabrique des politiques d'éducation qui se donne à voir dans notre revue de littérature est celui de la communauté de politique publique (*policy community*). Nous précisons le terme anglais car cette notion a été forgée dans le champ de l'analyse des politiques publiques aux États-Unis quand il s'est agi, dès les années 1960 de penser le rôle des groupes d'intérêt dans l'action publique. Elle est moins reprise en tant que telle par les chercheurs français en éducation mais bon nombre de leurs travaux mettent en évidence des caractéristiques du *policy making* français qui correspondent à ce modèle.

Selon ce modèle, la fabrique des politiques d'éducation repose sur un nombre limité d'acteurs collectifs ou institutionnels qui gardent la main sur la définition des problèmes éducatifs justifiant l'intervention des pouvoirs publics. En l'espèce il s'agit dans le cas français essentiellement des acteurs ministériels (les ministres et leurs cabinets, les élites administratives et autres corps d'inspection), des organisations professionnelles (syndicats de diverses catégories de personnels, notamment enseignants), des associations de parents d'élèves et dans le prolongement de ces deux derniers types d'acteurs, une constellation d'associations militantes spécialisées.

Pour en rendre compte, nous commençons par présenter les grandes propriétés de ce modèle. Puis nous synthétisons les principales conséquences de celui-ci sur la conduite des politiques d'éducation et le sens donné à ces dernières, avant d'insister sur les (non-) spécificités françaises de ce modèle et de montrer qu'il reste d'une grande actualité.

A. Propriétés

1. Origine et définition de la notion

La notion de communauté de politique publique a pour origine l'ensemble des travaux en science politique, notamment nord-américains, qui essaient de penser le rôle des réseaux d'action publique (*policy networks*) dans la fabrique des politiques publiques (*policy making*). Ces travaux, qui débutent dans les années 1950-1960, ont pour point commun de critiquer une vision répandue du processus d'action publique (*policy process*), qualifiée de pluraliste, selon laquelle dans une démocratie digne de ce nom, n'importe quel type d'acteur collectif, dès lors qu'il se mobilise, peut accéder aux ressources de l'État dans un système concurrentiel ouvert, et participer ainsi à la fabrication d'une politique publique qui le concerne. C'est bien évidemment loin d'être le cas puisque des groupes d'intérêt puissants et au statut varié ont tendance à fermer l'accès à ces ressources au nom de leurs propres priorités. Plusieurs travaux états-uniens ont ainsi pu montrer l'existence de « gouvernements intermédiaires » (*subgovernments*) dans des domaines spécifiques où les politiques publiques sont coconstruites par des groupes d'intérêt, des membres du Congrès et des responsables politiques ou administratifs, certains parlant même du « triangle de fer » formé par ces acteurs dans le cas des politiques de défense (Lowy, 1969 ; Peters, 1986).

Ces travaux ont progressivement mis en évidence l'existence de plusieurs types de réseaux selon, par exemple, le degré d'intégration des membres qui le constituent, leur plus ou moins grande adhésion aux projets portés par le réseau et la plus ou moins grande distribution des ressources en son sein (Marsh & Rhodes, 1992).

Parmi eux, la **communauté de politique publique désigne un type de réseau assez fermé, plutôt homogène et relativement stable, organisé autour d'un secteur d'action publique bien délimité, identifié comme tel et alimenté par des acteurs qui sont unis par une politique publique commune, voire une destinée commune, et qui ont tendance à envisager les contributions externes à leur communauté comme des menaces potentielles. Offrant un espace d'échange sécurisé, au sens où les acteurs partagent un sens réformateur commun, il présente une certaine efficacité au regard des objectifs qu'il se donne, mais il tend aussi à exclure les acteurs extérieurs à la communauté** (Richardson & Jordan, 1979 ; Jordan, 1990).

Pour certains politologues, l'éducation constituerait ainsi en France « l'exemple le plus patent » de communauté de politique publique dans la mesure où « le compromis, certes beaucoup discuté aujourd'hui, entre parents d'élèves, syndicats, État [...] demeure un référent incontournable pour agir dans ce secteur » (Massardier, 2008, pp. 134-135).

2. Deux fondements majeurs : le secteur et la régulation bureaucratique-professionnelle

Une communauté de politique publique repose avant tout sur un secteur d'action publique bien défini. Pour Pierre Muller, un tel secteur désigne « une structuration verticale de rôles sociaux (en général professionnels) qui fixent des règles de fonctionnement, d'élaboration de normes et de valeurs spécifiques, de sélection des élites et de délimitation de frontières », ou encore « un ensemble de problèmes associés de manière plus ou moins institutionnalisée à certaines populations » (Muller, 2019). Le politologue distingue ainsi **trois composantes fondamentales** d'un secteur d'action publique : une composante **stratégique** (ensemble de groupes sociaux bien identifiés, représentés par des organisations corporatistes externes ou internes à l'administration et qui défendent les intérêts du secteur), une composante **institutionnelle** (ensemble des organisations et des procédures qui balisent les relations de pouvoir entre ces acteurs) et une composante **cognitive** (ensemble des visions des problèmes prioritaires à résoudre que partagent les acteurs dominants du secteur).

Avec en 2020 ses 12,3 millions d'élèves et ses 860 000 personnels enseignants (qui représentent à eux seuls environ un tiers de la fonction publique d'État), **l'éducation constitue indéniablement, encore aujourd'hui, un secteur d'action publique fort en France** au même titre que l'agriculture par exemple. On y retrouve en effet, bien représentées, les trois composantes du secteur susmentionnées. La constellation des organisations syndicales – ne serait-ce que celles représentant les enseignants (Geay, 2005) – sans parler des fédérations de parents d'élèves ou des nombreuses associations en lien avec le ministère de l'Éducation nationale (associations disciplinaires, mouvements pédagogiques etc.) illustrent à elles seules la prégnance de groupes sociaux bien identifiés et représentés par des organisations corporatistes internes ou externes à l'administration qui défendent les intérêts du secteur (composante stratégique). Les relations entre ces groupes sont en outre, aujourd'hui encore, fortement balisées par des instances, des procédures ou des modalités de communication spécifiques. La constellation des organismes consultatifs devant lesquels le ministère est amené à présenter ses projets de réforme, et ce à différents niveaux du système éducatif⁸, les audiences syndicales au ministère, les discussions par communiqués ou dépêches de presse interposés à l'occasion de la préparation des circulaires de rentrée, du budget ou de tel projet de réforme, ou encore les nombreux « états généraux », « Grenelle » et autres « concertations » organisés ces dernières années sont

⁸ <https://www.education.gouv.fr/les-structures-de-consultation-6296>

autant d'illustrations de la forte institutionnalisation des relations de pouvoir entre les acteurs du secteur (composante institutionnelle). Enfin, l'éducation est un secteur qui a sa propre histoire, celle des nombreuses réformes spécialisées qui se succèdent (voir par exemple les multiples réformes du collège, du lycée, des programmes etc.), celle des problèmes qui lui sont propres (méthodes d'apprentissage de la lecture, redoublement, niveau des élèves, rythmes scolaires etc.) mais aussi celle de ses experts, en bonne partie des élites administratives développant leur « science de l'État » (Pons, 2010a) et leur vision des problèmes sectoriels prioritaires. C'est un domaine qui produit également son propre langage. Une simple entrée par les sigles et acronymes utilisés dans le champ de l'éducation, pour lesquels le ministère doit régulièrement actualiser une liste en ligne⁹, en offre une illustration immédiate. Ces sigles se sédimentent eux aussi à tel point qu'il devient difficile aujourd'hui de désigner un dispositif sans mentionner ces formes passées : les Inspé sont les anciennes Espé qui elles-mêmes avaient pris le relais des IUFM... (composante cognitive).

À cette identité de secteur s'ajoutent des modes de régulation spécifiques du système éducatif. Malgré le développement de nouveaux outils de régulation depuis le début des années 1980 comme le projet, le contrat, l'évaluation ou le partenariat, outils portés par des élites administratives et progressivement rationalisés dans des revues d'interface (Pons, 2017c), la régulation du système scolaire français repose encore fortement sur trois piliers historiques principaux (Zanten, 2008). Le premier, identifié dans une série de travaux dans les années 1980 et particulièrement souligné par les chercheurs étrangers (H. H. Gaziel & Taub, 1992 ; Sawicki, 2012) est le néocorporatisme et se traduit par la persistance d'une forte cogestion de la politique éducative française entre l'État et les organisations professionnelles concernées. Le deuxième est la règle bureaucratique, diffusée de manière verticale à tous les échelons du système¹⁰ conformément à un système encore très centralisé lui aussi souvent pointé par des chercheurs étrangers (Coombs, 1978 ; H. Gaziel, 1989). Le dernier pilier identifié par Agnès van Zanten est le poids de l'ethos qui renvoie à l'importance donnée en France au charisme des responsables éducatifs (ministre, recteurs etc.), dont on attend qu'ils prennent, en leur qualité de personnes exceptionnelles aux capacités intellectuelles supposées supérieures, de grandes décisions pour éclairer l'action publique et définir un horizon commun souhaitable.

3. Aux frontières de la communauté : coûts d'accès, internalisation, instrumentalisation

L'existence d'une telle communauté de politique publique, assise sur un secteur bien délimité et sur des modes de régulation institutionnelle spécifiques, a pour conséquence, à ses frontières, **des coûts d'accès élevés pour les acteurs** qui souhaiteraient jouer un rôle important en matière de réforme mais **qui sont extérieurs à cette communauté**. Certains parmi eux, qu'on pourrait s'attendre à voir jouer un rôle politique important dans une démocratie, ont ainsi pu être durablement marginalisés, comme le Parlement en matière de réforme du curriculum entre 1882 et 2005 (Gauthier & Le Gouvello, 2010).

⁹ <https://www.education.gouv.fr/glossaire>

¹⁰ À titre d'exemple, d'après l'application Mentor du site du ministère de l'Éducation nationale, le ministère a publié en moyenne 225 circulaires nationales par an entre 1997 et 2015 (ce recensement ne tient pas compte des circulaires produites par les rectorats).

Bien évidemment, nous ne saurions dire que l'entrée et l'influence d'acteurs externes à cette communauté sont complètement impossibles. Plusieurs travaux ont par exemple montré le rôle important dans la conception de la réforme des collèges de 1963 joué par les « nouveaux » spécialistes des sciences sociales que sont à ce moment-là Alfred Sauvy, Jean Fourastié, Georges Friedmann ou Alain Girard, en particulier à travers les instances du Commissariat général au Plan (Halls, 1964 ; El Hachem, 1992 ; Charlot & Beillerot, 1995 ; Chapoulie, 2006 ; Resnik, 2007). Nous pourrions dire la même chose du rôle du patronat et des acteurs économiques à la même période (Bongrand, 2012). Autre exemple : dans son analyse du **rôle joué par diverses commissions** dans les réformes éducatives menées depuis la fin du XIX^{ème} siècle, Antoine Prost met bien en évidence que plusieurs d'entre elles ont eu des effets majeurs. Plus précisément son analyse invite à distinguer « la Troisième République, où les commissions semblent préparer effectivement les réformes ; la Quatrième, où elles n'aboutissent jamais ; la Cinquième République à ses débuts, gaulliens, où elles semblent efficaces puis, à partir de 1968, une période qui n'est pas achevée, où elles amorcent des processus qui s'enraient toujours » (Prost, 2016).

Mais l'accès à une telle position influente a inévitablement un coût pour ces acteurs externes. L'historien montre ainsi que les commissions *ad hoc* qui ont réussi à peser sur les réformes éducatives sont celles qui ont bien pris la mesure de la centralité de cette communauté de politique : soit en prenant soin de s'attirer les soutiens de membres importants de celle-ci (les ministres et leurs cabinets avant tout, mais aussi au-delà, des directeurs d'administration centrale influents et certains représentants syndicaux), soit en sollicitant activement toute une opinion publique à travers un grand débat national pour essayer de dépasser les frontières de cette communauté (cas de la commission Thélot en 2003-2004), soit encore en créant au-delà de la commission tout un réseau d'acteurs, notamment des professionnels du secteur (enseignants, directeurs, inspecteurs), travaillant pour celle-ci et diffusant ses conclusions, pour rendre plus difficile leur ignorance par le ministère (cas de la commission Peretti de 1982) (Prost, 2016).

L'évolution du journalisme spécialisé en éducation est un autre bon exemple. L'analyse pionnière de Jean-Gustave Padioleau met en effet en évidence que pour réussir à imposer la légitimité de leur spécialité à cette communauté de politique publique, les premiers journalistes en éducation, qu'à l'époque le sociologue appelle de manière emblématique les « journalistes de l'Éducation nationale », ont dû développer une rhétorique particulière dite de l'expertise critique (Padioleau, 1976). Celle-ci consiste à construire un discours expert sur les sujets d'éducation qui repose sur 1) le suivi régulier des dossiers, 2) une prise de recul permettant de formuler des diagnostics critiques, et 3) une volonté de se situer au-dessus des intérêts en présence. Le privilège donné à cette rhétorique s'explique par le système d'interactions dans lequel évoluent alors ces journalistes. Ce système se caractérise par la prédominance de deux sources d'information puissantes et opposées – le ministère de l'Éducation nationale et la Fédération de l'Éducation nationale – dont les journalistes n'ont pas intérêt bien sûr à se priver, mais qui chacune risque de reprocher aux journalistes leur parti-pris politique. Dans un tel contexte, la rhétorique de l'expertise critique se présente comme une issue pertinente. L'approfondissement de ce positionnement et de cette rhétorique a d'ailleurs amené certaines rédactions, comme le *Monde de l'éducation* créé en 1974, à produire leurs propres outils d'analyse du système éducatif comme les palmarès d'établissements. Le premier palmarès des universités publié par ce journal date ainsi de 1976 (Bouchard, 2012), et celui sur les lycées de 1981. La production de ces palmarès a été possible du fait de la proximité de cette rédaction avec certaines élites administratives qui ont pu transmettre les données nécessaires : le secrétaire général du journal Jean-

Michel Croissandeau, ancien directeur de cabinet du recteur Gérald Antoine, avait en effet gardé d'importantes relations dans les administrations scolaires et après son départ du *Monde* en 1994, il est d'ailleurs nommé Inspecteur de l'académie de Paris. Dans un autre ordre d'idées, la tendance forte des médias à commanditer des sondages d'opinion sur les questions d'éducation, tendance que nous avons pu observer dans nos recherches (Pons, 2017a), peut elle aussi être interprétée comme la tentative de construire une contre-expertise, comme ce fut le cas pour le journalisme politique (Blondiaux, 1998). Le paradoxe veut cependant que cette recherche de neutralité et de confrontation de points de vue divers les amène, dans des contextes où règnent de fortes polémiques, notamment dans les années 1980, à donner la parole à divers pamphléistes au risque de perdre le contrôle du débat, faisant ainsi passer le journalisme en éducation du modèle du « salon » à celui de « l'arène » pour reprendre la distinction proposée par Yann Forestier (Forestier, 2014).

Mais aux frontières de cette communauté de politique publique se jouent aussi des processus d'internalisation sélective, pour ne pas dire d'instrumentalisation, d'éléments externes pouvant remettre en cause le fonctionnement de ce modèle communautaire, processus qui permettent de stabiliser plus encore cette communauté. Par exemple, la pression exercée par le Commissariat général au Plan sur le ministère de l'Éducation nationale entre 1954 et 1970 (donc en pleine massification de l'enseignement secondaire) pour que ce dernier améliore ses prévisions d'effectifs dans une perspective d'égalité des chances a ainsi été l'occasion pour les représentants de ce ministère au sein des commissions éducation du Plan – représentants qui représentent à eux seuls entre 10 et 35% des effectifs selon les Plans –, de plaider pour des hausses budgétaires et de créer un service statistique ministériel à part entière (El Hachem, 1992). On assiste même à une **logique de « déplanification »** des politiques d'éducation à partir du 6^{ème} Plan de 1971-1975 (Charlot & Beillerot, 1995). L'explosion démographique étant terminée et le ministère ayant construit son propre modèle de prévision, les demandes du Plan semblent moins urgentes. Ces demandes paraissent également de moins en moins légitimes dans un contexte de retournement de la conjoncture économique. Préparé dans les prolongements de mai 1968, le 6^{ème} Plan voit ainsi s'affronter une communauté éducative insistant sur la préservation de la qualité de l'enseignement (qui passe par le maintien de l'effort national de construction et de développement du système éducatif) et le patronat, devenu l'acteur institutionnel le mieux représenté au sein des commissions éducation qui entend améliorer l'adéquation entre les formations données et les emplois (Horner, 1979 ; El Hachem, 1992 ; Charlot & Beillerot, 1995).

Le développement d'**outils d'évaluation des politiques d'éducation** offre de nombreux autres exemples. À plusieurs reprises depuis la fin des années 1960, des élites administratives du ministère – nous désignons par ce terme essentiellement des responsables d'administration centrale, des inspecteurs généraux et des recteurs – ont intégré et neutralisé à la fois les initiatives développées au niveau interministériel en matière d'évaluation des politiques publiques, au double motif que l'Éducation nationale avait déjà ses propres outils d'évaluation et que l'évaluation de résultats, telle qu'elle était attendue, n'était pas évidente à mettre en œuvre dans un domaine comme l'éducation se prêtant mal à la mesure (Pons, 2011, 2021). Nous avons par ailleurs montré les difficultés rencontrées par les premiers chercheurs français désireux de développer les comparaisons internationales des acquis des élèves, qui aujourd'hui occupent une place centrale dans toute réforme éducative, avant que leur expertise et leur activité ne soient finalement internalisées par le service statistique du ministère, aujourd'hui Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (Pons, 2014a).

B. Conséquences sur la fabrique des politiques d'éducation

Les conséquences de ce modèle communautaire sur la fabrique des politiques d'éducation sont nombreuses, diverses et en grande partie liées les unes aux autres. Nous en distinguons trois principales.

1. Une définition des problèmes éducatifs sous contrôle

D'abord il faut bien prendre conscience que dans ce mode de fonctionnement, **les membres de cette communauté de politique publique restent les principaux « propriétaires » des problèmes publics finalement ciblés par les politiques d'éducation.** Cette notion de « propriétaires » peut étonner : ne parle-t-on pas d'intérêt général ici, donc de problèmes qui concernent l'ensemble d'une société ? Elle est empruntée à la sociologie des problèmes publics (Neveu, 2016). Cette sociologie nous explique que tous les problèmes sociaux ne sont pas destinés à être pris en charge par les pouvoirs publics. Pour cela, ils doivent être défendus par des acteurs mobilisés et influents, qu'ils soient visibles dans le débat public ou au contraire volontairement discrets. Cette défense implique, notamment, d'être capables de définir un problème d'une certaine manière, d'imposer cette définition particulière dans le débat public, de coupler à ce problème ainsi défini des solutions spécifiques, de désigner les responsables politiques pouvant mettre en œuvre ces solutions et enfin de les interpeler. Tout débat de politique éducative donne ainsi lieu à des « luttes définitionnelles » entre acteurs désireux d'imposer leur vision des problèmes (Gilbert & Henry, 2012). Ceux qui parviennent à le faire et à maintenir durablement leur définition d'un problème et l'imputation des responsabilités liée à cette définition sont désignés dans la littérature, depuis les travaux fondateurs de Joseph Gusfield, les « propriétaires » de ce problème (Gusfield & Cefai, 2009). Parvenir à identifier les propriétaires d'un problème, et la définition de ce dernier qu'ils parviennent à imposer, n'a pas qu'à un intérêt scientifique. C'est aussi un enjeu politique essentiel pour les acteurs du champ. Définir le problème des accidents de la route comme une conséquence de l'alcool au volant classe ce problème dans le champ des politiques de santé et fait grandement peser la responsabilité de ces accidents sur les automobilistes eux-mêmes, automobilistes alcooliques que plusieurs entrepreneurs de morale ne vont pas manquer de stigmatiser (Gusfield & Cefai, 2009). Le définir plutôt comme le résultat d'infrastructures routières potentiellement défectueuses par exemple l'inscrit dans le champ des politiques d'équipement et fait peser la responsabilité, en France en tout cas, du côté de grandes entreprises, de l'État et des collectivités territoriales (Gilbert, 2008).

Il en va bien évidemment de même pour les problèmes éducatifs. Quand le ministre François Bayrou déclare à l'Assemblée nationale le 6 février 1996 que « la violence à l'école n'est pas la violence de l'école, [et qu']elle est le reflet de la violence de la société », une phrase que d'autres ministres reprendront (comme Xavier Darcos en 2002), il impose une définition particulière de ce problème : cette violence ne saurait être produite par le fonctionnement même de l'institution scolaire (comme si celle-ci ne pouvait pas produire de la violence symbolique par exemple), elle renvoie à une violence sociétale extérieure qui pénètre l'espace scolaire, elle désigne implicitement les formes de violence les plus spectaculaires, comme s'il ne pouvait pas y avoir des microviolences plus ordinaires etc. Une telle définition implique toute une vision de la politique publique souhaitable : il faut « resanctuariser » l'école (Moignard, 2010), donc pacifier les espaces scolaires en affichant une remise en ordre musclée, symbolique et rapide de l'institution, le plus souvent par de vastes plans de lutte contre la violence qui se succèdent depuis 1992 (Lelièvre, 2008b) et ainsi renvoyer la prise en charge

de cette violence à des partenariats établis avec les ministères de l'Intérieur et de la justice. En clair, une telle définition implique d'entrer dans une logique de sécurisation, d'externalisation et de judiciarisation qui caractérisent un grand nombre de politiques de lutte contre la violence à l'école dans le monde (Carra & Faggianelli, 2011)... plutôt que de former les personnels à la lutte contre les microviolences et le harcèlement, travailler à un meilleur climat scolaire, outiller les actions de diagnostic et de prévention conduites par les professionnels ou encore stabiliser les équipes enseignantes dans les établissements difficiles, orientation que le ministère semble néanmoins avoir prise depuis 2012-2013 (Debarbieux, 2016).

L'exemple de la violence est connu car il est emblématique. Mais nous pourrions en prendre beaucoup d'autres qui illustrent la capacité des membres de la communauté de politique publique à imposer leur définition des problèmes et des enjeux : la focalisation sur les temps scolaires dans les réformes successives des rythmes scolaires (Lelièvre, 2008b), l'imposition du modèle du parent « partenaire » en fonction des problématiques de l'institution scolaire elle-même plutôt qu'en tenant compte de la diversité sociale et culturelle des parents (Périer, 2005 ; Bisson-Vaivre & Kherroubi, 2017) ou encore la focalisation sur des indicateurs de déscolarisation plutôt que sur la complexité des parcours de rupture scolaire (Millet *et al.*, 2012).

2. Une logique de « *stop-and-go* »

Une autre conséquence de ce modèle communautaire sur le *policy making* à la française est la **prégnance d'un type de changement particulier**, bien identifié dans la littérature française et internationale des années 1970-1980 (un peu moins ensuite il est vrai), **qui voit se succéder des périodes de blocage durable et des moments réformateurs s'inscrivant dans une logique de rupture avec le statu quo**, selon une logique de « *stop-and-go* ».

Toutefois les causalités ne sont pas toujours aussi fortement établies que l'on pourrait l'imaginer. Une lecture rapide pourrait laisser croire en effet que cette communauté de politique publique, en reposant sur une collusion forte entre administrations étatiques et syndicats (Aubert, 1985), consacre une logique néocorporatiste, que ce néocorporatisme conduit au conservatisme et qu'en ce sens, cette communauté produit directement à la fois le blocage et les conditions de son dépassement.

Bien évidemment, le schéma est un peu plus complexe. Certes plusieurs travaux concluent bien en ce sens. L'analyse des nombreux projets de réforme du premier cycle de l'enseignement secondaire proposés entre 1945 et 1973 par exemple, dont la grande majorité n'ont pas abouti, met ainsi en évidence l'importance de l'affrontement, au sein de la communauté de politique publique concernée, de deux corps d'agents (instituteurs de l'enseignement primaire et professeurs de l'enseignement secondaire) dont les intérêts alors opposés constituent un point de blocage que les tentatives ponctuelles de réforme de la part des décideurs peinent à faire évoluer, sauf en cas de forte centralisation politique autour du pouvoir exécutif gaullien (Sadoun & Donegani, 1976 ; Weiler, 1988 ; A. Robert, 2015 ; Heurdière & Prost, 2017).

Néanmoins, l'effet n'est ni direct, ni mécanique. Jean-Marc Donegani et Marc Sadoun rappellent que le néocorporatisme n'est pas en lui-même conservateur, qu'il peut être source de novation dans certains cas et plus fondamentalement, que les blocages observés entre 1945 et 1973 sont d'abord le fruit d'une problématisation particulière de la réforme de l'enseignement secondaire avec une polarisation des débats autour des idées de tronc commun, d'école moyenne et de maître unique

(Sadoun & Donegani, 1976). D'autres auteurs contestent même l'existence de ce néocorporatisme : pour l'un des spécialistes mondiaux de l'analyse des politiques publiques qu'est Frank Baumgartner, qui compare à la fin des années 1980 la fabrique des politiques d'éducation en France et aux États-Unis, les syndicats d'enseignants restent des groupes d'intérêt finalement assez faibles et fortement dépendants des facilités de financement accordées par le ministère (contrairement à d'autres groupes d'intérêt puissants aux États-Unis et plus autonomes). Leurs divisions internes empêchent par ailleurs la constitution d'un contre-pouvoir professionnel fort, tout en les amenant à surjouer leurs oppositions dans certains contextes (Baumgartner & Walker, 1989 ; Sawicki, 2012).

Cependant ces nuances portent plus sur l'existence de ce néocorporatisme et ses effets que sur le modèle de la communauté de politique publique lui-même. Certes cette dernière peut être caractérisée par divers dissensus internes mais elle reste déterminante dans la fabrique de politiques selon une logique de *stop-and-go*.

3. Une prédominance des politiques institutionnelles

Cette fabrique a une troisième conséquence notable : la **prédominance des politiques dites institutionnelles sur les politiques dites substantielles** (Knoepfel *et al.*, 2015). Les politiques d'éducation substantielles désignent des politiques qui visent à faire évoluer le contenu même de l'éducation (l'éducation comme relation). Les réformes du curriculum, des pratiques pédagogiques et des modalités d'évaluation des élèves en sont des exemples. Les politiques institutionnelles quant à elle visent à faire évoluer les rapports sociaux entre les acteurs, les modalités d'encadrement juridique ou institutionnel de leur action ou encore les formes de contrôle ou d'évaluation exercés sur eux (l'éducation comme système). Bien sûr ces deux types ne sont pas imperméables et les politiques d'éducation peuvent être à la fois substantielles et institutionnelles (Lessard & Carpentier, 2015) : les politiques de lutte contre les inégalités scolaires, qui visent notamment à favoriser l'accès et la réussite des élèves à différents niveaux de leurs parcours scolaires, en sont un bon exemple puisqu'elles supposent à la fois des aménagements de structures et de filières, mais aussi des réflexions de fond sur, par exemple, les malentendus entre enseignants et élèves qui peuvent être sources d'inégalités et qui se construisent dans la relation pédagogique elle-même (Bautier & Rayou, 2017).

Cependant, dans le modèle de la communauté de politique publique, les politiques institutionnelles semblent prédominer. En effet ce modèle, tel qu'il est appliqué en éducation en France depuis la toute fin des années 1940, implique un dialogue régulier et institutionnalisé entre le ministère et différents acteurs professionnels dont l'État prend en compte les intérêts et dont il reconnaît l'autonomie et les compétences professionnelles. **La question dès lors de la définition des contenus d'enseignement politiquement légitimes, des méthodes pédagogiques à privilégier, des modalités d'évaluation des élèves**, sans être bien évidemment complètement absente (qu'on songe aux débats parfois très politisés sur l'enseignement de l'histoire, les méthodes d'apprentissage de la lecture ou les modes d'évaluation des élèves), **tend à passer au second plan et la prise en charge de la régulation des relations d'éducation être déléguée aux professionnels eux-mêmes.**

On le voit notamment dans l'importance prise, tout au long de l'histoire des politiques d'éducation françaises depuis la Libération, par les réformes de structure et les aspects organisationnels. Les réformes des collèges des années 1950-1970 et la mise en système de l'enseignement secondaire ont été particulièrement étudiées par les historiens et les sociologues (Bongrand, 2012 ; Prost, 2013 ;

Robert, 2015). Mais nous pourrions citer beaucoup d'autres exemples : la primauté longtemps accordée à la gestion des flux d'élèves et à la création des structures adéquates en matière de politique d'orientation (Borras & Romani, 2010 ; Dutercq *et al.*, 2018 ; Lehner & Pin, 2019) ; la difficulté de penser une politique de mixité sociale au-delà des enjeux organisationnels de la carte scolaire (Ben Ayed, 2009) ; le choix d'une décentralisation fonctionnelle plutôt que pédagogique (Mons, 2007) ; l'entrée dans la problématique de l'éducation prioritaire par un zonage autour des collèges initialement (Robert, 2007 ; Rochex, 2008) ; la prégnance des enjeux organisationnels dans la réforme des rythmes scolaires (Lelièvre, 2008b) etc. On le voit aussi dans l'importance prise par ce que Jacky Beillerot et Sandrine Collette appellent dans leur recension des travaux sur les politiques d'éducation et de formation conduites entre 1989 et 2002 les « politiques de l'ordinaire », c'est-à-dire ces politiques qui sont consacrées à « la gestion quotidienne » d'un système éducatif bien installé et dont on modifie certaines composantes (Beillerot & Collette, 2003, p. 140). On ne dénombre ainsi pas moins de sept réformes du collège depuis la réforme Haby de 1975 (l'ordre de grandeur est similaire pour les réformes du lycée et/ou du baccalauréat).

C. (Non-)spécificités françaises

1. Une régulation bureaucratique et néocorporatiste initialement très présente en Europe

Le modèle de la communauté de politique publique n'est en rien propre à la France. Nous avons commencé à le voir dans les sections précédentes : la notion elle-même a été inventée pour penser un tout autre contexte politique (mise en œuvre de politiques publiques, en éducation ou dans d'autres domaines, aux États-Unis et en Angleterre). Mais nous disposons surtout d'un groupe de travaux comparatifs qui convergent pour montrer **l'importance du modèle de régulation bureaucratico-professionnel dans plusieurs pays européens.**

Le projet de recherche Reguleduc coordonné par Christian Maroy par exemple le met bien en évidence. Cette comparaison des modes de régulation de cinq systèmes scolaires européens (Angleterre, Belgique, France, Hongrie et Portugal) menée au début des années 2000 souligne la prégnance de départ de ce modèle bureaucratico-professionnel dans l'ensemble des pays étudiés. L'importance de ce modèle est d'intensité variable certes : il est plus fortement présent en France, en Hongrie et au Portugal qu'en Angleterre ou en Belgique, du fait notamment des différences de construction des États éducateurs dans ces cinq pays et de l'importance plus grande accordée aux communautés locales en Angleterre et en Belgique, importance qui a pu conduire à une moindre standardisation des normes sur le territoire. Mais dans tous les cas, ce modèle constitue un trait partagé par tous les pays au début des années 1980, même s'ils vont connaître ensuite des trajectoires de réforme plus ou moins convergentes (Maroy, 2006). D'autres références de nos corpus permettent d'étendre facilement ce constat à d'autres pays européens comme l'Italie, la Norvège ou la Suède (Batista, 2014 ; Hall *et al.*, 2015 ; Tveit & Lundahl, 2018).

Cela n'empêche pas la France de présenter certaines spécificités. Nous en distinguons au moins trois, liées les unes aux autres.

2. Le cadrage fort des valeurs républicaines

La première spécificité tient au modèle républicain français et à la fonction centrale qu'est supposée assurer l'école dans ce modèle. **Ce modèle repose sur des valeurs fortes qui prédéterminent grandement le champ des possibles en matière de réforme** (van Zanten, 2014). Ce ne sont pas les valeurs en tant que telles qui sont propres à la France mais plutôt les définitions qui en sont retenues dans ce modèle politique particulier. Ces valeurs jouent un rôle de cadrage essentiel et expliquent le peu de légitimité accordée à certains changements, tout comme les compromis que doivent parfois rechercher les acteurs des politiques d'éducation pour faire face à ceux-ci.

Nous l'avons rencontré à plusieurs reprises dans nos travaux sur le pilotage par les résultats (Pons, 2014b), en particulier au moment de comparer l'expérience française à d'autres (Maroy & Pons, 2019). Ainsi il n'est pas évident pour une grande partie des acteurs de l'éducation, mais aussi des responsables politiques qui gouvernent ce secteur, d'une part que l'efficacité puisse être une valeur fondatrice de l'école républicaine au même titre que l'égalité, la gratuité ou la laïcité, et d'autre part que cette valeur d'efficacité puisse cohabiter de manière harmonieuse avec celle, essentielle dans le champ de l'éducation, d'égalité. Dans le cas de la Loi organique relative aux lois de finances (Lolf) par exemple, une loi supposée favoriser ce pilotage par les résultats, cet aspect est visible dans le choix des objectifs et des indicateurs en matière de réussite des élèves. La Lolf suppose de définir des cibles annuelles et donc de se doter d'objectifs chiffrés précis. Or ces derniers reviennent pour l'institution scolaire à avouer publiquement qu'elle envisage, et ce *a priori* (aspect encore plus délicat), de ne pas faire réussir tous les élèves ce qui est impensable au regard du modèle égalitaire républicain et contraire à l'une des « fictions nécessaires » les plus importantes de l'institution (Dubet, 2002), à savoir que tout élève peut réussir si on le met convenablement en situation de pouvoir le faire. Ces incohérences axiologiques amènent les responsables politiques et éducatifs à rechercher des compromis plus moins instables, pour tenter de concilier ces impératifs contradictoires. C'est ainsi que beaucoup d'objectifs se transforment en des affirmations de principes générales du type « Conduire tous les élèves à la maîtrise des connaissances et compétences du socle commun exigibles au terme de la scolarité primaire »¹¹ et que le degré de publicisation des documents de travail de la Lolf s'avère tout à fait limité (Pons, 2017a).

Notre corpus d'articles sur la France donne beaucoup d'autres exemples de politiques d'éducation fortement prédéterminées par ce modèle républicain. C'est le cas lorsque, au nom de la préservation de l'unité de la République, la politique française des langues traite de manière différente les langues européennes assimilées à une ouverture internationale nécessaire, et les langues régionales ou celles portées par les migrants, jugées plus secondaires ou potentiellement plus subversives (Garcia, 2015). C'est le cas aussi en matière de politique d'éducation d'enfants de travailleurs migrants. Si la France, comme l'Allemagne et l'Angleterre par exemple, met en œuvre des dispositifs d'accueil visant à favoriser l'intégration de ces enfants et promouvoir le multilinguisme, son modèle assimilationniste de départ et les tensions régulières autour de la laïcité l'amènent à faire certains choix qui la différencient de pays comparables. Elle accorde ainsi une grande importance à la maîtrise du français au nom d'une identité culturelle historique et elle réserve une place limitée et particulière à

¹¹ Rapport annuel de performance de l'année 2016 de la Mission Enseignement scolaire (programme 140). Nous soulignons.

l'éducation religieuse, qu'elle envisage essentiellement comme une contribution à la civilisation humaine (Qureshi & Janmaat, 2014).

3. Un modèle politique d'éducation structurant

La deuxième spécificité renvoie à ce que Denis Meuret appelle le « modèle politique d'éducation » de la France. Dans sa comparaison des modes de gouvernement de l'école en France et aux États-Unis, le chercheur part du principe que dans ces deux pays, les **modèles politiques d'éducation** sont très différents. Il les définit comme des **ensembles comprenant des « conception[s] de l'enfant, de son développement, des modalités de son insertion dans la société, du rôle social et politique de l'éducation**, [qui sont] « cohérentes entre elles » ». Ces conceptions fondent l'organisation des systèmes éducatifs retenue et elles dépendent des systèmes politiques plus globaux dans lesquels elles prennent naissance, systèmes politiques qui définissent d'une certaine manière les relations attendues entre l'État, l'école et les citoyens (Meuret, 2007, p. 1). Le modèle politique d'éducation français est ainsi fortement inspiré de la pensée du sociologue Emile Durkheim (alors qu'aux États-Unis, c'est l'influence du philosophe John Dewey qui est décisive). Il implique une certaine vision de l'école comme organisation sociale, qui doit être « coupée du monde » (et non le « mimer » comme dans la philosophie pragmatiste de Dewey). Les enseignants doivent d'ailleurs entretenir cette coupure car elle fonde leur autonomie et leur autorité institutionnelle (alors qu'aux États-Unis, l'autonomie et l'autorité dépendent de la capacité des enseignants à s'adapter aux besoins de chaque enfant. Cette coupure est cohérente avec une certaine vision de la formation (qui doit être générale et non professionnelle), de la pédagogie (qui doit être magistrale, permettre de combattre les idées fausses et valoriser la maîtrise de soi), des savoirs transmis (compréhension des lois, esprit critique) et des buts de l'éducation (le savoir comme formation de la personne, de son esprit critique et comme vecteur d'émancipation) (Meuret, 2007, p. 55).

Pour Denis Meuret, **le sort des politiques d'éducation en France dépend fondamentalement de leur rapport à ce modèle**. Celles qui sont cohérentes avec lui auront plus de chance d'être soutenues et effectivement mises en œuvre. Celles plus éloignées (comme le libre-choix de l'école, l'approche par compétences, la reddition de comptes aux parents) sont condamnées au refoulement, à la fragilisation, au détournement ou à leur classement dans la catégorie des utopies (Meuret, 2007).

Si la démonstration proprement empirique de ces liens de causalité ne nous paraît pas toujours suffisamment explicite dans l'ouvrage, cette approche a le grand mérite d'attirer notre attention sur le fait que **la communauté de politique publique française ne se réfère pas à n'importe quel modèle politique d'éducation quand elle fabrique une réforme**, et que ce modèle lui aussi joue un rôle de cadrage important. Dans de nombreux pays, la lutte contre la violence à l'école s'appuie sur une logique d'externalisation. Mais elle ne prend pas forcément la forme d'une « resanctuarisation » de cette école. Dans de nombreux pays se pose aussi la question d'une meilleure coéducation entre école et parents, mais les difficultés rencontrées prennent des formes spécifiques, et particulièrement vives, quand on part d'un modèle où l'institution scolaire s'est pensée pendant plusieurs siècles comme devant être coupée de son environnement social immédiat. Dans de nombreux pays se développe aujourd'hui une approche par compétences, mais la légitimation d'une telle approche d'une part, et sa mise en œuvre effective d'autre part sont sans doute d'autant plus difficiles dans un modèle où la transmission magistrale de savoirs scolaires (disciplinaires) a pu revêtir une telle importance dans la construction d'un modèle politique d'éducation, etc. etc.

4. Un État enseignant encore fortement institutionnalisé

De manière cohérente avec les deux spécificités précédentes, la France se caractérise aussi par la **permanence d'un type de rapport particulier entre l'État et les enseignants**, que certains ont pu qualifier d'« État enseignant » (Gruson, 1978 ; Savoie, 2014). **L'État enseignant** peut être défini comme un État qui prend en charge l'éducation de ses citoyens et qui est organisé de manière à préserver l'autonomie et les intérêts du corps enseignant (van Zanten, 2014). Ce modèle s'est progressivement institutionnalisé en France tout au long du XIX^{ème} siècle et son histoire rejoint celle de la fonction publique d'État au lendemain de la seconde guerre mondiale : depuis 1946 les enseignants bénéficient ainsi d'un régime d'emploi statutaire qui est supposé les mettre dans les meilleures conditions pour servir l'intérêt général en les protégeant de l'arbitraire hiérarchique et de l'instrumentalisation politique. Ce régime d'emploi se caractérise par un recrutement par concours, un système de grade et de barème, une promotion sur la base du mérite et de l'ancienneté et une cogestion des carrières au sein d'instances paritaires réunissant pour chaque corps, des représentants de l'État et des syndicats de fonctionnaires (Peyrin, 2020).

L'État enseignant désigne donc tout un système institutionnel, clairement stabilisé, de gestion des carrières enseignantes. Quand on sait par ailleurs que l'écrasante majorité du budget de la mission enseignement scolaire de la Lof est un budget en personnels, et que 74.5 % de ces personnels en 2020 sont des enseignants¹², on mesure à quel point cet élément de contexte est important dans le cas français. Ainsi bon nombre de résultats obtenus sur la France dans le cadre de comparaisons internationales de politiques d'éducation peuvent être rapportés à cette spécificité. Par exemple, si la gouvernance par les résultats ne débouche pas en France sur une « nouvelle gestion de la pédagogie » comme au Québec (Maroy & Pons, 2019 ; Maroy, 2021), c'est notamment parce que, du fait de cet État enseignant et du statut de la fonction publique, les enseignants français ne sont pas exposés à autant de pressions institutionnelles au changement que leurs homologues québécois. Autre exemple : si la stabilisation des équipes enseignants dans les établissements difficiles en France est si difficile, souvent plus qu'ailleurs, c'est aussi du fait du mécanisme d'affectation des enseignants au sein de cet État enseignant.

D. Une fabrique communautaire toujours d'actualité !

La fabrique des politiques d'éducation sur le modèle de la communauté de politique publique a été particulièrement importante dans les années 1950-1980 et ce modèle prend appui sur une bureaucratisation de l'appareil d'État et un modèle de l'État enseignant tous deux pluriséculaires. Il ne faudrait pas en conclure pour autant que cette fabrique communautaire n'a plus de pertinence empirique aujourd'hui, pour au moins deux raisons.

D'abord, **certaines politiques d'éducation impliquent inévitablement de solliciter cette communauté.** La recherche que nous avons pu conduire avec Hélène Buisson-Fenet sur les réformes de l'évaluation des enseignants depuis la fin des années 1990 montre bien l'inefficacité des stratégies de gouvernement ayant misé sur la rapportologie (1998-2009) ou sur le passage en force après une série d'annonces et une consultation (2009-2012). Face à eux, ces gouvernements ont rencontré des syndicats puisant dans un répertoire d'action guère original mais très efficace consistant à :

¹² <https://www.education.gouv.fr/l-education-nationale-en-chiffres-2020-305457>

commanditer des sondages auprès de leur base pour rappeler l'impopularité des mesures envisagées, produire un argumentaire critique étayé visant à montrer le caractère peu opératoire de ces mesures, construire des alliances avec d'autres syndicats (par exemple de chefs d'établissement) pour éviter d'être instrumentalisés par le ministère dans le cadre de négociations bilatérales, conditionner leur participation aux négociations sur d'autres réformes à la levée du projet sur l'évaluation des enseignants, et enfin, mobiliser le corps enseignants pour des grèves et des manifestations. À l'inverse, la négociation directe avec les syndicats d'enseignants ouverte très progressivement à partir de la rentrée 2015 sur un modèle professionnaliste et coopératif a abouti, dans le cadre certes d'une réforme plus générale de la fonction publique d'État¹³, à une réforme de cette évaluation (Buisson-Fenet & Pons, 2017).

Mais au-delà de ces exemples particuliers qui renvoient souvent à des politiques de gestion des personnels, cette communauté de politique publique est encore fortement institutionnalisée malgré les tentatives de déstructuration de celle-ci qui caractérise le deuxième âge que nous présenterons juste après. **Elle constitue donc un « déjà là » avec lequel les responsables politiques doivent nécessairement composer**, même quand ils souhaitent ne pas lui accorder trop d'importance. Les ministres successifs ont ainsi pu avoir recours à des stratégies de gouvernement diverses depuis les années 1990, qui ne sont pas mutuellement exclusives d'ailleurs. Certains ont tenté de lui imposer des changements majeurs par une politisation brutale de certains dossiers : ce fut le cas sous le ministère de Claude Allègre entre 1997 et 2000 (Prost & Bon, 2011) ou entre 2005 et 2012 avec une politique continue de réduction des dépenses publiques (en tout cas dans les discours car la réalité est plus complexe). D'autres ministres, comme Xavier Darcos entre 2007 et 2009, ont préféré opter pour l'urgence en espérant surprendre les membres de cette communauté et anticiper sur le débat public (Pons, 2010b). D'autres encore ont délibérément donné le primat à la concertation poussée avec les membres de cette communauté (et au-delà d'elle, mais toujours avec elle) afin de légitimer des réformes d'ampleur, comme lors du grand débat sur l'avenir de l'école en 2003-2004 ou lors de la politique dite de « Refondation » de la gauche entre 2012 et 2017 (Hyatt & Meraud, 2015). D'autres enfin semblent miser sur des instruments d'action publique ou des algorithmes présentés comme techniques mais introduisant potentiellement de grands changements politiques, selon une stratégie incrémentale masquant parfois une forme de libéralisme, comme en témoignent les nombreux débats sur des applications comme Affelet, APB ou Parcoursup (Bodin & Orange, 2019 ; Frouillou *et al.*, 2020).

¹³ Le Parcours professionnels, carrières et rémunérations ou PPCR.

II. Âge 2. La décommunautarisation

Le deuxième âge de la fabrique des politiques d'éducation en France se définit essentiellement par la négative. Il renvoie à une période au cours de laquelle, du fait de transformations structurelles majeures des systèmes éducatifs et des modalités de leur gouvernance depuis les années 1970 (internationalisation, européanisation, territorialisation...), l'on assiste à une **déconstruction progressive du modèle précédent de la communauté de politique publique**. Pour en rendre compte, nous retenons le terme, pas facile à mettre en bouche, de « décommunautarisation ». Cette dernière se traduit concrètement par de nombreux autres processus en « dé » qui sont liés les uns aux autres : désectorisation, dénationalisation, dérégulation, désétatisation et même dématérialisation.

Ces processus sont très différents et l'on peut souvent expliquer l'un par l'autre et réciproquement. Mais ils ont en commun de s'inscrire dans un même **mouvement de politisation des problèmes éducatifs**, mouvement selon lequel ces problèmes, et les enjeux qui leur sont associés, sont redéfinis, requalifiés selon une logique, et par des acteurs, qui tous deux dépassent le cadre traditionnel de la communauté de politiques publiques (Lagroye, 2003). En ce sens, la décommunautarisation n'est pas que négative : elle consacre aussi une logique d'ouverture de la fabrique des politiques d'éducation. Le risque reste néanmoins important que la politisation soit si forte qu'elle conduise 1) à une captation des enjeux de politique d'éducation (*policies*) au nom d'une lutte entre forces politiques constituées (politics) et 2) à des montées en généralité parfois rapides, voire superficielles, sur des questions de valeurs, de principes normatifs ou de justice sociale, montées qui peuvent dans certains cas empêcher de penser la complexité de la fabrique, puis de la mise en œuvre effective des politiques d'éducation, comme nous avons pu le mettre en évidence par exemple en matière de lutte contre l'absentéisme scolaire des élèves (Pons, 2017a, 2018).

Pour en rendre compte, comme dans la partie précédente, nous commençons par préciser les propriétés de ce modèle, puis nous précisons ses conséquences sur la fabrique même des politiques d'éducation, avant d'interroger le sens nouveau que pourraient prendre ces dernières, si tant est qu'il puisse être facilement identifiable.

A. Propriétés

La décommunautarisation prend des formes variées. Nous en distinguons trois principales identifiées dans nos corpus d'articles de recherche mais cette liste n'est en rien exhaustive dans la mesure où plusieurs autres processus peuvent remettre en cause telle ou telle propriété du modèle de la communauté de politique publique. Précisons aussi que les formes ou processus que nous allons évoquer n'ont pas tous la même intensité, qu'ils ne se situent pas tous sur le même plan logique et qu'ils ne sont pas mutuellement exclusifs. Nous les distinguons pour le bien de leur présentation, mais dans les faits, ils se conjuguent le plus souvent.

1. Désectorisation

La décommunautarisation est d'abord une désectorisation, c'est-à-dire un modèle de fabrique des politiques d'éducation qui ne s'appuie plus uniquement ou prioritairement sur un secteur d'action publique bien identifié : en clair, les politiques visant à transformer les enseignements primaire et secondaire débordent les frontières traditionnelles du secteur de l'éducation scolaire tel qu'il a été défini plus haut (Muller, 2019).

Cette désectorisation se manifeste d'abord par une **grande diversification des acteurs collectifs** jouant un rôle important dans la fabrique des réformes. Il peut s'agir d'acteurs institutionnels anciens mais dont le pouvoir d'influence réel était plutôt limité et qui dans ce second âge parviennent à jouer un rôle plus important. **Les médias** en sont un bon exemple comme en témoigne la thèse de Yann Forestier, qui analyse l'évolution du traitement des questions pédagogiques dans la presse écrite nationale entre 1959 et 2008. L'historien distingue trois périodes qui correspondent à trois modèles de journalisme en éducation. De 1959 à 1968, le journalisme en éducation s'apparente à ce que l'auteur appelle un « salon » dans lequel les journalistes donnent la parole à des personnalités prestigieuses dont on favorise la liberté de ton dans la limite du respect des normes implicites qui caractérisent l'identité du journal. Fondé sur une forte connivence entre un public limité de fidèles, les journalistes chroniqueurs, dont beaucoup proviennent du milieu éducatif, et leurs invités appartenant souvent aux mêmes milieux sociaux privilégiés et lettrés, ce « journalisme de plume et de commentaire » vise moins à établir et discuter des faits qu'à maintenir des consensus politiques, idéologiques ou axiologiques. De 1968 à 1986, c'est le modèle de l'« arène » qui s'impose progressivement. La politisation de la question scolaire à partir du printemps 1968, mais aussi l'extension du lectorat et le recrutement de journalistes plus jeunes formés aux techniques usuelles du journalisme professionnel, invitent les rédactions à se restructurer – *Le Monde* comme *Le Figaro* comptent par exemple quatre journalistes à temps plein sur les questions d'éducation au cours de la période –, à viser une « neutralité » nouvelle et à transformer leur journal en véritable forum donnant la parole à une plus grande variété d'interlocuteurs, au risque de ne plus parvenir à maîtriser les discours émis en leur sein. À partir de 1986 cependant, le modèle évolue vers celui du « cirque » dans lequel les journaux et les journalistes s'emploient à feindre la nouveauté annoncée de « papiers » et d'« angles » qui de fait visent aussi bien à accrocher un public le plus large possible qu'à garantir au lecteur régulier un certain nombre de repères familiers. La baisse des tirages, la volatilité accrue du lectorat et la concurrence exacerbée entre les rédactions requièrent en effet de déployer de nouveaux efforts à la fois managériaux (rôle renforcé des rédactions en chef) et proprement journalistiques (travail sur les unes, les titres, les formats courts et variés, les angles, la construction des intrigues) pour élargir la clientèle (Forestier, 2014). Dans ce contexte de concurrence accrue, de renouvellement des cadres de l'écriture journalistique et d'une préférence donnée au journalisme de l'angle, **certaines médias se transforment en lieux d'affirmations identitaires privilégiés pour certains groupes sociaux** (Forestier, 2016). Ils jouent ainsi un **rôle très important dans la définition des problèmes éducatifs** dans le débat public selon différents procédés identifiés dans la littérature internationale, et synthétisés dans l'encadré 1.

Encadré 1. Le rôle des médias dans la fabrique des politiques d'éducation

La recherche internationale sur la médiatisation des problèmes éducatifs met en évidence un rôle majeur de ceux-ci dans la formulation des problèmes éducatifs et par ce biais, dans la fabrique des politiques d'éducation amenés à les prendre en charge. Quatre effets principaux peuvent être distingués, sans prétendre à l'exhaustivité (Pons, 2014d, 2017a).

Le premier est un effet de **mise sur l'agenda des décideurs**, en général de manière bruyante, **de problèmes publics qu'ils n'avaient pas prévu de prendre en charge** et pour lesquels ils sont plus ou moins contraints de proposer des solutions au regard de la visibilité prise par ce problème dans l'espace médiatique. En France, les premiers plans de lutte contre la violence à l'école des années 1990 constituent sans doute l'exemple le plus emblématique d'une politique d'éducation « réactive » (Beillerot & Collette, 2003b) devant prendre en charge rapidement un phénomène nouvellement médiatisé (Debarbieux, 1999 ; Lelièvre, 2008b). Mais d'autres exemples existent dans la littérature internationale, comme la réorientation de la politique d'éducation prioritaire en Angleterre au début des années 2000 (Gewirtz *et al.*, 2004) ou le rôle des médias dans l'avènement d'un « choc Pisa » dans certains pays (Pons, 2017b). Ce premier effet paraît assez intuitif. Il est par ailleurs conforme à une vision « héroïque » d'un journalisme qui rendrait justice en donnant la parole aux « sans-voix » ou qui attirerait l'attention du plus grand nombre sur une action publique discrète et problématique (Lemieux, 2015). Néanmoins cet effet repose sur une vision simplifiée des liens de causalité entre médias et politiques publiques : sans être impossible, il demeure assez rare, notamment parce qu'il ne suffit pas qu'un problème soit médiatisé pour qu'il s'impose aux décideurs. Plusieurs degrés de publicisation, ou plus précisément de visibilisation sont possibles, et les responsables politiques disposent d'une large palette de stratégies d'évitement de mise à l'agenda de nouveaux problèmes : disqualification rhétorique, convocation de commission sur le sujet ou commande d'un rapport d'expertise pour retarder la prise en charge du problème, ou encore, plus subtil, annonce de la prise en charge sans action effective ensuite.

Le deuxième effet va à rebours de l'image spontanée que l'on peut avoir des médias de nos jours qui sont parfois perçus comme étant à l'origine d'une arène bruyante dans laquelle s'opposent différents points de vue, commentateurs et autres prétendus leaders d'opinion. Cet effet met en évidence au contraire la capacité des médias à **stabiliser un consensus culturel** sur divers sujets. Trois types de vecteurs de stabilisation sont le plus souvent identifiés dans la littérature. Le premier, identifié très tôt, est celui des **intérêts** (Lingard & Rawolle, 2004). En donnant plus souvent la parole aux acteurs sociaux dominants, les médias contribuent à massivement diffuser leurs visions et donc leurs intérêts. Dans sa comparaison de la couverture médiatique de l'école à la télévision en France et aux États-Unis, Mélusine Harlé montre ainsi que dans ce premier pays, toutes chaînes confondues, les dirigeants d'établissements scolaires, les responsables des ministères, les présidents d'associations sont dans 68 % des milliers de reportages visionnés par la chercheuse des hommes blancs et que les professeurs sont essentiellement présentés dans leur situation de travail, et les parents comme des adultes accompagnant les enfants et écoutant l'enseignant (Harlé, 2004). Le deuxième vecteur de stabilisation renvoie aux **images** associées à l'école dans les médias. Moira O'Neil a analysé un corpus important d'articles de presse, d'émissions télévisées diffusées à l'échelle nationale et de blogs à orientation politique sur les questions d'éducation aux États-Unis. L'auteure montre que trois imaginaires principaux se dégagent de ce corpus : l'imaginaire consumériste qui explique le fonctionnement du système éducatif à travers la métaphore de l'entreprise, celui de la « bulle » scolaire qui évoque les

questions d'apprentissage de manière exclusive et celui de la « crise » qui repose de manière régulière la question du niveau des élèves. Elle prouve, y compris statistiquement, que ces cadres sont envisagés séparément dans les médias et s'interpénètrent très peu, de sorte que les problèmes d'apprentissage par exemple sont rarement pensés en lien avec le fonctionnement du système scolaire et les politiques mises en œuvre pour les pallier, et réciproquement. Ce hiatus amène les journalistes, et plus globalement à travers eux, l'opinion publique, à chercher les causes des problèmes observés dans les comportements individuels des acteurs (élèves, parents, enseignants) plutôt que dans des logiques de système (O'Neil, 2014). Le troisième vecteur est celui des **valeurs** qui souvent, sont rapidement mobilisées dans la couverture médiatique des problèmes éducatifs et qui donnent lieu parfois à de véritables entreprises de moralisation de la part des médias. En France, la médiatisation d'un dispositif de lutte contre l'absentéisme expérimenté dans l'enseignement professionnel dans l'académie de Créteil à la rentrée 2009 l'illustre bien. Ce dispositif visait à responsabiliser des lycéens absentéistes en récompensant financièrement leur présence en cours, cette récompense permettant d'alimenter une caisse fictive devant servir à terme à financer des projets collectifs en lien avec la formation des élèves. Ce dispositif, qualifié de « cagnotte » dans un article du *Parisien* en octobre 2009, a suscité une vive polémique médiatique opposant d'un côté du débat axiologique, le pôle de « l'argent » (et avec lui le consumérisme, l'élève trop au centre du système scolaire, l'enfant roi à qui les adultes n'osent plus dire non, la destruction des fondements humanistes de l'école) et de l'autre le pôle de « l'école » (lieu d'instruction, de culture désintéressée et d'intégration, mais aussi de droits et de devoirs). Cette polémique a conduit au retrait du dispositif avant même son évaluation (Pons, 2017a).

Le troisième effet de la médiatisation des problèmes éducatifs est celui de la **réduction des enjeux** soulevés par ces problèmes. Contrairement à l'idée répandue selon laquelle la médiatisation permettrait d'ouvrir le débat public au plus grand nombre et contribuerait ainsi à son extension et à son amplification, certains chercheurs considèrent que les médias constituent une sphère public étroite (« *thin public sphere* »), un prisme de diffusion finalement beaucoup plus limité qu'on ne l'imagine spontanément (Gerstl-Pepin, 2002). Cette réduction des enjeux peut prendre plusieurs formes. Elle se traduit par une représentation souvent négative dans la presse des sujets de politique éducative et par une simplification abusive, voire une dramatisation, des enjeux qui leur sont associés. Elle peut passer aussi par le primat donné à la parole des responsables politiques qui, compte-tenu des contraintes politiques et médiatiques qui pèsent sur eux, sont rarement en situation de pouvoir ouvrir leur position et envisager la complexité d'un phénomène. Cette réduction des enjeux donne souvent lieu à une focalisation sur des controverses simplificatrices, comme en France celle entre « républicains » et « pédagogues » (Vergnioux, 2013 ; Forestier, 2016), qui présente des similitudes avec d'autres pays européens d'ailleurs comme l'Angleterre (Wilby, 2014). Enfin cette réduction se traduit par l'importance prise dans la couverture médiatique des problèmes éducatifs par ce que certains chercheurs appellent des « readymade », des prêt-à-penser médiatiques comme le deviennent la plupart des palmarès dont les caractéristiques s'ajustent particulièrement bien au fonctionnement du champ médiatique (Pons, 2014d).

Le dernier effet est beaucoup plus direct que les précédents. Il renvoie à une situation où les médias ne se contentent pas de diffuser, formuler ou mettre en récit les problèmes publics d'une manière particulière, mais où **ils cofabriquent les politiques publiques**. Nous avons pu le mettre en évidence dans nos travaux sur la lutte contre l'absentéisme scolaire. Certains médias comme *Le Figaro*, *Aujourd'hui en France*, *Valeurs actuelles* ou même *La Croix*, ont joué un rôle majeur au début des années 2000 dans la stabilisation d'une problématisation particulière des enjeux (l'absentéisme

comme fléau, prélude à la violence, qu'il faut endiguer en responsabilisant des parents manquant d'autorité). Ils ont couplé à ce problème une série de solutions potentielles en relayant régulièrement l'exemple de la politique répressive anglaise ou en donnant la parole à des responsables politiques proposant la suspension-suppression des allocations familiales. Ils ont fourni des arguments à la mise en œuvre de ces solutions, par exemple en commanditant des sondages montrant qu'une majorité de Français y étaient favorables, sondages parfois repris lors des débats parlementaires. Par leurs choix d'interviews, de citations et d'éditoriaux, ils ont rendu visibles les coalitions de cause en présence. Enfin, l'engagement de certaines rédactions fut tel qu'il les a amenées parfois à manquer à la déontologie journalistique la plus élémentaire : la chaîne NMTV, filiale de *Nice-Matin*, et le journal de 13h de TF1 ont pu ainsi être sanctionnés en juillet 2011 par le CSA pour avoir diffusé une interview dans laquelle une attachée de presse sans enfant du conseil général des Alpes-Maritimes se faisait passer pour une mère désemparée se déclarant soulagée d'avoir été prise en charge par un dispositif prévu dans la loi proposée par le député Éric Ciotti, alors président du conseil général de ce département (Pons, 2017a).

La désectorisation peut aussi concerner des **acteurs nouveaux introduits** progressivement **dans le sillage de certaines réformes**. Les **transformations récentes du champ de l'expertise** le montrent bien. Nos travaux sur l'évaluation des politiques d'éducation en France par exemple ont mis en évidence l'importance croissante de nouveaux évaluateurs depuis le tournant de la performance pris par la politique d'évaluation française en 2005 (Pons, 2011). Ces derniers sont parfois directement sollicités par les pouvoirs publics pour leur méthodologie et leur regard externe, comme les **économistes** de l'École d'économie de Paris qui ont produit de nombreux travaux d'évaluation des politiques et dispositifs mis en œuvre par les gouvernements successifs, par exemple en matière réforme de la carte scolaire (Fack & Grenet, 2010). Mais dans un grand nombre de cas, c'est par le biais de réformes institutionnelles transversales (audits de modernisation, révision générale des politiques publiques etc.) que leur rôle s'est affirmé. Il en va ainsi pour **l'inspection générale des Finances** et certains **cabinets de conseil privés**. Enfin il convient d'ajouter un type d'acteur collectif devenu central – les *think tanks* – qui, s'ils ne déclarent pas produire en tant que telles des évaluations de politiques publiques, ont pour ambition de formuler des diagnostics et des préconisations pour en améliorer l'efficacité et la légitimité.

À ce jour néanmoins, contrairement à d'autres pays¹⁴, nous ne disposons en France d'aucune recherche sur le rôle de ces **think tanks** dans le champ de l'éducation. Plusieurs hypothèses peuvent sans doute l'expliquer. Les premiers travaux menés aux États-Unis ont parfois conclu à leur faible influence finalement sur les politiques nord-américaines. Pour James Smith par exemple, qui a procédé à une analyse historique du développement des *think tanks* aux États-Unis, les politiques dans ce pays ont plus souvent été des réponses à des opportunités ou des compromis possibles dans des conjonctures particulières plutôt que la conséquence de convictions intellectuelles diffusées dans le processus d'action publique par les *think tanks* (J. A. Smith, 1993). Plusieurs auteurs soulignent par ailleurs la difficulté à trouver des équivalents en France aux *think tanks* nord-américains (Desmoulins,

¹⁴ Nous pensons bien sûr aux États-Unis bien, d'où ce type de cercle de réflexion est issu (Souyri, 2011; McDonald, 2014; Lubienski *et al.*, 2016), à l'Angleterre ou l'Australie, pays dans lesquels le champ de l'expertise, tel qu'il est structuré, se prête au développement de ce type d'acteurs (Ball, 2008; Olmedo & Ball, 2011; Lingard, 2016; Loughland & Thompson, 2016; Savage, 2016), mais aussi à des pays du Sud de l'Europe dans lesquels l'influence de modes de gouvernance de l'éducation internationalisés peut être importante comme en Espagne (Olmedo & Grau, 2013) ou le Portugal (Viseu & Carvalho, 2018).

2009). Nos recherches en cours sur la gestion des enseignants contractuels en France montrent cependant le rôle important que jouent actuellement certains *think tanks* comme l'Institut Montaigne dans le couplage du problème de la moindre attractivité des métiers de l'enseignement à la solution que serait le recours accru aux enseignants contractuels. Mais elles suggèrent aussi que plusieurs *think tanks* français de (centre-)gauche ont été dès leur création massivement investis par des membres de la communauté de politique publique en présence, notamment des inspecteurs généraux, selon un mouvement d'intériorisation/neutralisation que nous avons évoqué dans la section précédente qui a pu contenir le pouvoir d'influence de ces nouveaux organismes, en tout cas à leurs débuts. Enfin, dernière hypothèse qui est documentée dans la littérature internationale et qu'il nous paraît particulièrement fertile d'approfondir : ces *think tanks* se positionnent volontairement dans des espaces interstitiels, ni totalement dans le champ politique, ni totalement dans le champ médiatique, ni totalement dans celui de la recherche, l'expertise ou de l'évaluation. Et ils tirent de ce positionnement de marginal-sécant leur autonomie et leur pouvoir d'influence pour diffuser des idées de manière à la fois très médiatisée, quand il faut diffuser largement leurs idées, et finalement assez discrète quand il faut travailler à la stabilisation d'une offre politique avec des responsables politiques, en particulier quand celle-ci n'est pas populaire ou majoritaire comme dans le cas des politiques conservatrices ou néolibérales. Ces éléments peuvent expliquer la difficulté des chercheurs, non pas à identifier ces acteurs dont on parle de plus en plus, mais à retracer précisément dans une enquête leur pouvoir d'influence.

Il peut s'agir enfin d'**organisations internationales** (notamment l'OCDE ou l'Unesco) **ou supranationales** (comme la Commission européenne) qui, si elles se sont d'abord appuyées historiquement sur les communautés de politique publique nationales, ont considérablement augmenté leur pouvoir d'influence depuis le début des années 1990 dans le cadre du développement d'une « gouvernance douce » de l'éducation (Lawn, 2006). Il est par exemple désormais bien établi que le socle commun en France a été grandement inspiré par les travaux de l'OCDE sur les « key competencies » et leur reprise par l'Union européenne dans le cadre de la stratégie de Lisbonne et de la méthode ouverte de coordination en matière de politique de formation et ce, même si l'histoire du socle ne saurait se réduire à un alignement de la France sur une norme internationale (Gauthier & Le Gouvello, 2010 ; Lelièvre, 2016 ; Clément, 2021). De même, la diffusion des résultats de l'enquête Pisa en France, même limitée dans un premier temps, a été l'occasion pour les experts de l'OCDE de faire évoluer leur rôle d'experts invités à commenter des résultats statistiques à celui de conseillers des gouvernements successifs (Mons & Pons, 2013).

2. Dénationalisation

Ces acteurs internationaux et supranationaux nous amènent à la deuxième propriété fondamentale du modèle de la décommunautarisation : la **dénationalisation**. Par ce terme que nous empruntons à Susan Robertson¹⁵, nous désignons de manière volontairement large **une situation dans laquelle les éléments constitutifs d'une politique d'éducation ne sont plus définis prioritairement à l'échelle**

¹⁵ Empruntant elle-même ce terme à Saskia Sassen, Susan Robertson met en évidence que l'insistance sur la « qualité » du travail enseignant par les gouvernants de nombreux systèmes éducatifs dans le monde, sur la base notamment des travaux de l'OCDE (projet Talis) et de la Banque mondiale (projet SABER-teacher), conduit à une dénationalisation de ce travail. Cette dénationalisation consiste en un nouveau cadrage symbolique du travail enseignant qui repose, par exemple, sur un imaginaire globalisé des risques que doivent désormais affronter les enseignants et de leur futur professionnel commun partout dans le monde (Robertson, 2013).

nationale, comme c'est le cas traditionnellement en France, mais à d'autres échelles. Cela ne signifie pas qu'il n'y avait pas d'influences internationales auparavant, mais que ces influences transitaient le plus souvent via des acteurs classiques de la communauté de politique publique, notamment des élites administratives, qui pouvaient dès lors les convoquer selon leurs intérêts du moment ou leurs propres visions des changements souhaitables¹⁶. Cela ne signifie pas non plus que toutes les décisions sont prises à d'autres échelles que l'échelle nationale mais que l'espace national de fabrication des politiques d'éducation est désormais investi, aussi et fortement, par des acteurs et des discours qui ne relèvent plus strictement d'une logique nationale.

Cette dénationalisation se fait d'abord « par le haut ». Elle renvoie alors aux **nombreux processus d'internationalisation, de mondialisation, de supranationalisation et de transnationalisation des politiques d'éducation**, ou plus précisément des idées et des logiques de réforme souhaitables au fondement de ces politiques. Les vecteurs de cette dénationalisation identifiés par les chercheurs sont particulièrement nombreux. Nous pensons bien sûr premièrement au rôle actif et structurant joué par les organisations internationales (Charlier, 2003 ; Grek, 2009 ; Jakobi, 2012), mais aussi dans certains contextes, par des organisations non-gouvernementales (Barlet & Jousse, 2011) et une nouvelle génération de fondations philanthropiques mondialisées (Ball, 2008). Nous pensons aussi aux outils proposés par ces acteurs, notamment aux nouveaux outils de mesure statistique (Ozga, 2011) comme les comparaisons internationales, la plus connue et la plus étudiée d'entre elles étant le programme Pisa de l'OCDE (Carvalho & Costa, 2015 ; Pons, 2017b). Sur la base de ces outils, mais aussi de cadres d'interprétation communs, se construisent ainsi des réseaux d'experts mondialisés qui portent des visions spécifiques des changements politiques souhaitables, comme le met bien en évidence Romuald Normand en ce qui concerne l'apprentissage tout au long de la vie, nouvel horizon des politiques d'éducation européennes (Normand, 2006, 2010, 2011). Nous pensons encore à la diffusion partout dans le monde de doctrines transnationales comme le *New Public Management* qui vise, notamment, à améliorer l'efficacité des administrations publiques et la qualité de l'éducation, à gouverner l'école par ses résultats et par ce biais, à profondément redéfinir les identités professionnelles des acteurs de l'éducation (Maroy, 2013 ; Gunter *et al.*, 2016 ; Maroy & Pons, 2019 ; Normand *et al.*, 2019). Nous pensons enfin à des travaux, peut-être moins connus en France, qui montrent comment les logiques de dénationalisation peuvent parfois se combiner et s'enrichir mutuellement. Certains travaux concluent par exemple que l'eupéanisation de l'éducation, plus exactement l'affirmation d'un espace européen autonome de production de politiques d'éducation, ne sont pas que le résultat des initiatives d'acteurs européens (qu'ils émanent des États membres ou s'inscrivent dans une logique communautaire) : elles sont aussi le résultat des « effets eupéanisants » de la mondialisation, c'est-à-dire de la nécessité de s'adapter à elle en affirmant une politique régionale à l'échelle du globe, comme en témoigne la stratégie de Lisbonne (Lawn & Grek, 2012).

La France ne fait bien évidemment pas exception malgré l'image de résistance qui lui est parfois accolée dans certaines arènes internationales. Elle connaît elle aussi une dénationalisation de sa

¹⁶ Dominique Ottavi montre bien par exemple, à partir de l'étude d'une revue comme *L'Éducation nationale*, l'influence du modèle états-uniens, notamment du Plan Dalton, sur l'intérêt accordé en France aux classes nouvelles mises en œuvre à la Libération, mais aussi que cette influence a transité via des acteurs nationaux, comme Gustave Monod, qui ont à a fois importé et traduit ce modèle (Ottavi, 2014). Autre exemple : nos travaux sur l'évaluation ont pu montrer le rôle de passeur joué par Denis Meuret, alors membre du service statistique du ministère de l'Éducation nationale, dans la connaissance de certaines initiatives menées en Amérique du Nord ou en Angleterre au moment de proposer au sein de l'administration centrale de nouveaux outils de pilotage (Pons, 2012b).

politique d'éducation régulièrement documentée par les chercheurs. Nous avons déjà évoqué certains travaux sur le socle commun (Clément, 2021). D'autres, menés dans le cadre de vastes projets comparatifs, ont également conclu à une « Finlandisation » de la politique d'éducation française à partir de 2007 en réponse aux résultats de la France à Pisa. La convocation du modèle finlandais, qui a beaucoup circulé au niveau international depuis 2001, aurait facilité selon des chercheurs allemands une convergence d'intérêts entre d'un côté les partisans de l'autonomie pédagogique (il faut entendre ici l'autonomie des établissements), de la flexibilisation du système éducatif et de la gouvernance de ce dernier par ses résultats (*accountability*), et de l'autre les acteurs plaçant pour plus d'égalité et une meilleure réussite des élèves peu performants. La réforme de la formation des enseignants, l'accompagnement d'une autonomie accrue des établissements par le développement d'une contractualisation, l'assouplissement d'une carte scolaire définie comme étant source de ségrégation au nom d'une mixité sociale accrue ou encore le développement d'une offre d'enseignement « à la carte » au lycée seraient autant d'illustrations, pour ne parler que de l'enseignement secondaire, de cette finlandisation, et à travers elle, d'un alignement de la France aux exigences de l'économie de la connaissance (Dobbins & Martens, 2012).

Mais dans certains pays comme la France, dans lequel le modèle de l'État-nation jacobin est encore puissant, **la dénationalisation peut aussi se faire « par le bas »** et renvoyer alors à différentes politiques de décentralisation et/ou de territorialisation de l'éducation.

La décentralisation des années 1970-1980 constitue une rupture majeure dans la fabrique des politiques d'éducation françaises. Sur un plan historique d'abord, elle s'inscrit en rupture avec le modèle de l'État développeur selon lequel l'État central prend en charge le développement économique et social de la nation par le biais de la planification (Charlot, 1994 ; Charlot & Beillerot, 1995). Elle conduit à la création d'espaces éducatifs locaux spécifiques, animés par des collectivités territoriales qui ont démontré leur crédibilité à intervenir sur les questions éducatives (Dutercq, 2009 ; Dupuy, 2012 ; Ben Ayed, 2015b). Au sein de ces espaces locaux, l'on assiste à un double mouvement de déssectorisation des problèmes afin de mieux répondre localement aux besoins des populations et aux dynamiques des territoires – par exemple les enjeux de l'éducation scolaire se conçoivent aussi en lien avec les politiques de la jeunesse, les transports ou la carte de l'apprentissage sur un territoire (Mallet, 2006) – et de re-sectorisation de certaines questions, comme en matière d'orientation scolaire et professionnelle, de plus en plus envisagée comme un nouveau secteur d'action publique en soi qui se structurerait à l'échelle régionale notamment (Borras & Romani, 2010). En ce sens, c'est une rupture historique aussi dans les rapports entre politiques d'éducation, territoires et identités (nationale et locales) : si la décentralisation n'a pas été conçue au départ pour favoriser l'expression d'identités culturelles locales contrastées dans leur rapport à l'école, les changements susmentionnés impliquent une modification des relations entre les identités culturelles caractérisant certains territoires et les politiques d'éducation, ces dernières prenant de fait plus en compte les premières (Garnier, 2014). Ces changements enfin conduisent à une diversification des regards portés par les acteurs locaux sur les enfants et les enjeux associés à leur éducation, avec dans certains cas une minimisation de la spécificité des apprentissages scolaires au profit d'une approche plus globale centrée sur le développement cognitif et social (Frاندji, 2017). Ils conduisent aussi à une plus grande hétérogénéité des messages éducatifs adressés aux enfants dans la mesure où les acteurs éducatifs locaux peinent parfois à harmoniser leurs visions, comme dans le cas de la réforme des rythmes scolaires (Netter, 2016).

Cependant, plusieurs auteurs, souvent les mêmes, insistent aussi sur les **effets limités de la décentralisation en éducation**. Celle-ci est moins le fruit du volontarisme des collectivités territoriales que la conséquence d'une véritable politique de l'État central qui aurait, à partir de la fin des années 1950 et dans un contexte de massification de l'enseignement, fait appel aux collectivités territoriales et organisé leur collaboration à l'effort national (Charlot, 1994). Nous avons retrouvé la même logique à l'origine de la création des services statistiques rectoraux, de sorte que la production d'indicateurs statistiques à l'échelle régionale par exemple reste encore fortement segmentée (Pons, 2012a). Cette décentralisation reste minimale (Mons, 2007) : fonctionnelle, elle ne concerne pas les domaines principaux toujours gérés par l'État (curriculum, examens, gestion des enseignants etc.). Elle s'est par ailleurs accompagnée d'une forte déconcentration qui témoigne des recompositions en cours de l'État éducateur (Buisson-Fenet, 2008 ; Lelièvre, 2008a), et qui induit aussi de potentiels conflits de légitimité entre collectivités et services déconcentrés (Dutercq, 2009). L'ensemble de ces éléments, et d'autres comme la structuration des clivages politiques dans certains territoires, amènent Choukri Ben Ayed à conclure que la décentralisation n'a pas encore permis de développer un contre-modèle à celui de l'État éducateur centralisé (Ben Ayed, 2015b).

Néanmoins, d'autres travaux encore insistent sur **les limites de ces limites**. Les travaux de Claire Dupuy vont clairement dans ce sens. D'abord ils insistent sur le dynamisme de certaines collectivités, comme les Régions qu'elle a plus particulièrement étudiées. La politologue analyse par exemple les données disponibles sur l'équipement scolaire et les conditions matérielles d'enseignement dans le secondaire depuis la fin des années 1960 (donc avant et après la décentralisation des années 1980) et elle montre qu'on assiste à une réduction des inégalités territoriales d'équipement depuis 1989 (baisse des écarts entre les régions de la surface moyenne par élève, du nombre d'élèves par classes, du nombre de laboratoires de science etc.). Cela s'explique notamment par le fait que depuis 1990, les Régions, de gauche comme de droite, petites ou grandes, riches ou moins riches, ont dépensé en moyenne cinq fois plus dans le champ de l'éducation que le montant des transferts qui leur ont été versés par l'État pour les aider à assumer leurs nouvelles responsabilités. Cet investissement supplémentaire ne s'est pas traduit par une grande diversification des mesures mises en œuvre, mais au contraire par ce que l'auteure appelle une « course vers le milieu » des Régions incitées à toutes mettre en œuvre des plans d'action comparables : gratuité des manuels, soutien à la mobilité, équipements informatiques, accès à la culture... Cette convergence des politiques éducatives régionales s'explique essentiellement par la pression exercée sur les pouvoirs exécutifs régionaux par deux types d'acteurs procédant à des comparaisons interrégionales : les oppositions politiques et les fédérations de parents d'élèves (Dupuy, 2017). Elle ne s'explique pas premièrement par un éventuel pouvoir de cadrage fort qu'aurait gardé l'État central. Au contraire, les travaux de Claire Dupuy montrent plutôt les faiblesses du pouvoir infrastructurel de l'État en la matière : si celui-ci dispose de ressources normatives importantes (capacité à définir les normes des équipements pédagogiques des lycées par exemple, ou encore les normes de sécurité), sa capacité à connaître finement les territoires éducatifs, à coordonner les acteurs en leur sein ou encore à connaître tout simplement les politiques d'éducation des gouvernements régionaux restent limitées, ce qui entrave la capacité de négociation de l'État avec ces derniers dans certains cas (Dupuy & Pollard, 2013). Nos travaux rejoignent ces conclusions, en partie et de manière indirecte seulement, quand ils soulignent la mise en œuvre irrégulière sur le territoire national d'outils de régulation supposés permettre un cadrage national des politiques d'éducation (comme les évaluations ou les contrats), ou quand ils mettent en évidence l'existence de

configurations académiques ou locales plus ou moins propices à la mise en œuvre des réformes nationales (Buisson-Fenet & Pons, 2012, 2014 ; Maroy & Pons, 2019).

3. Désétatisation

Le modèle de la communauté de publique est clairement organisé autour d'acteurs étatiques qui sont en interaction avec un nombre d'acteurs institutionnels limité. Il n'est donc pas étonnant que celui de la décommunautarisation se caractérise par un **mouvement de désétatisation de la fabrique des politiques d'éducation**. En France, ce mouvement se manifeste de différentes manières. La première est la **décentralisation**, c'est-à-dire le transfert de responsabilités précédemment assurées par l'État à des collectivités territoriales. Nous l'avons évoqué dans la section précédente : cette dernière donne à voir une situation contrastée selon laquelle l'État resterait un acteur central, mais dont le pouvoir s'affaiblirait.

Une autre manifestation de cette désétatisation renvoie aux diverses formes et logiques de **privatisation** à l'œuvre dans le champ de l'éducation. Selon une typologie désormais classique, cette privatisation peut être endogène et procéder de l'intérieur du secteur public : elle consiste alors à importer des idées, des techniques et des pratiques provenant du secteur privé afin de s'en rapprocher (développement du *New Public management*, de l'*accountability* ou des marchés scolaires). Elle peut aussi être exogène et désigner l'entrée du secteur privé dans le secteur public de l'éducation. Il s'agit alors d'admettre la participation au service public d'éducation d'opérateurs privés à but lucratif et de faire appel à des entreprises privées pour concevoir, gérer ou distribuer certains segments de l'enseignement public (Ball & Youdell, 2007). Au-delà de cette première distinction, la privatisation fait référence à toute « une famille de politiques » allant des politiques les moins intenses, comme celles qui se limitent à une reconnaissance officielle de l'éducation privée et à une régulation élémentaire de cette dernière, aux politiques les plus étendues comprenant le libre choix de l'école et un système universel de « chèques éducation » (*vouchers*), en passant par une multitude de cas intermédiaires (transferts financiers spécifiques, contrats de nature diverse, chèques éducation ciblés etc.) (Bellei, 2019). La promotion des mesures de privatisation implique pour leurs partisans, notamment les entreprises privées, de déployer tout un répertoire d'action pour influencer la fabrique des politiques d'éducation. D'après la revue de littérature internationale effectuée par Clara Fontdevila et Antoni Verger, ce répertoire dépasse désormais largement les activités classiques de lobbying, d'actions en justice ou de dons aux partis politiques. Il s'appuie sur de nouvelles stratégies visant à façonner un grand nombre de politiques de manière à les rendre conformes aux intérêts de groupes privés organisés comme 1) la production et la mobilisation de connaissances et de données utiles à des fins politiques (études, rapports, documentaires, films de vulgarisation, enrôlement d'universitaires aux positions politiques proches), 2) la mise en réseau et le courtage (stratégie particulièrement développée au niveau international et en direction des pays du Sud), 3) le soutien à des organisations locales (stratégie fortement développée aux États-Unis par les organisations philanthropiques) et 4) le financement de projets pilotes qui ont le double avantage d'être soumis à une moindre surveillance publique et moins controversés, du fait de leur caractère expérimental (Fontdevila & Verger, 2019).

Ces politiques débouchent le plus souvent sur l'institutionnalisation de **marchés scolaires** dont les formes varient selon les contextes et dont la régulation constitue un enjeu de taille dans la fabrique des politiques d'éducation aujourd'hui. Il est possible de distinguer trois types de marchés scolaires plus ou moins présents selon les cas : les espaces de concurrence entre les enseignements privé et

public, les quasi-marchés scolaires instaurés par différentes mesures (libre choix de l'école, autonomie des établissements, évaluations) et les marchés officiels, c'est-à-dire des marchés qui ne sont pas les fruits d'une politique publique spécifique mais qui découlent de « réseaux de jugement » qui sont portés par divers acteurs (par exemple sur la qualité d'un établissement ou d'une formation) et qui sont si puissants qu'ils vont entraîner des logiques de compétition et de distinction au sein des systèmes éducatifs (Felouzis *et al.*, 2013). En France, les marchés officiels restent les plus répandus même si la concurrence entre les établissements privés et publics peut exister bien évidemment selon les configurations locales, et même si en France comme ailleurs, la pression sur les établissements exercés par les palmarès publiés dans la presse peut s'avérer très forte (Power & Frandji, 2010), au point d'amener le ministère à créer des indicateurs de performance des établissements secondaires dans le but de cadrer plus fortement le débat public sur la qualité des établissements (Pons, 2012b).

Enfin la désétatisation se donne à voir dans les impératifs de **maîtrise des dépenses publiques** qui caractérisent les politiques budgétaires des pays développés depuis le début des années 1980 (Siné, 2006 ; Bezes & Siné, 2011). Cet impératif est largement diffusé dans le champ de l'éducation par le biais de plusieurs politiques interministérielles menées dans le cadre de la réforme de l'État (Bezes, 2009) – de la Rationalisation des choix budgétaires (1970-1982) à Action publique 2022 en passant par la Révision générale des politiques publiques (RGPP, 2007-2012). Cet impératif implique dans certains cas un désengagement progressif de l'État qui lui-même nécessite parfois un nouvel art de gouverner. C'est ce que met très bien en évidence Lorenzo Barrault-Stella dans son analyse des politiques contemporaines de fermetures scolaires en milieu rural. Prenant l'exemple de l'enseignement primaire, il étudie ce qu'il appelle « la fabrique de l'acceptabilité du retrait de l'État » à laquelle se livrent les directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN). Cette fabrique passe d'abord par la diffusion massive d'une justification à l'origine de la fermeture des classes : la baisse démographique, elle-même assise sur des prévisions ministérielles mettant en évidence l'existence de contextes locaux « excédentaires » (quand les moyens d'enseignement prévus sont supérieurs à la moyenne nationale compte tenu des prévisions d'effectifs d'élèves disponibles). La plupart des acteurs ont tendance à considérer cet argument comme logique (alors qu'il ne touche pas l'enseignement privé de la même manière dans le cas étudié par le sociologue). La fabrique passe aussi par la proposition d'une solution technologique très incitative : la création de « pôles scolaires » regroupant différents services d'accueil et d'éducation, activement financés par les rectorats et les départements (ce qui soulage les maires des petites communes sur le plan budgétaire). Elle consiste ensuite à obtenir en amont le soutien des syndicats d'enseignants au moment de cibler les classes concernées, ce qui est facilité par le fait que les enseignants préfèrent en général travailler dans des structures collectives plutôt que de manière isolée, et à s'assurer de la non-opposition des élus municipaux, opposition qui reste peu probable pour différentes raisons (incitations financières du dispositif, présence de conseillers généraux comme élus dans les communautés de commune, économies réalisées). Une fois ces deux acteurs enrôlés, la probabilité qu'une mobilisation locale, même médiatisée comme on en lit souvent dans la presse quotidienne régionale, contrevienne à la réforme prévue reste peu probable pour l'auteur (Barrault-Stella, 2016).

4. Dérégulation bureaucratique

La dernière propriété de ce deuxième âge que nous souhaitons souligner renvoie à un ensemble de processus qui visent à **contourner le poids de la régulation bureaucratique** qui caractérise le modèle de la communauté. Ces processus sont nombreux et variés, et nous ne pouvons en donner ici qu'une rapide illustration.

Le premier consiste à **solliciter des sources d'expertise à l'extérieur de la communauté de politique publique**. Une première façon d'opérer, relativement ponctuelle, est de commanditer des rapports d'expertise à des personnalités externes dites qualifiées, qu'il s'agisse de rapports individuels ou de rapports produits par une commission que ces personnalités seraient amenées à présider. Nous ne pensons pas d'emblée aux chercheurs spécialisés dans le champ de l'éducation car nous pouvons considérer que ceux-ci, du fait même de leur spécialisation durable, tendent à faire partie, même indirectement, de la communauté de politique publique susmentionnée. Nous pensons plutôt à la sollicitation de hauts-fonctionnaires extérieurs à l'éducation (exemple du rapport Pochard de février 2008), de spécialistes de disciplines peu mobilisées en général dans le champ de l'éducation comme la criminologie (exemple du rapport Bauer de mars 2010) ou de professionnels engagés (exemple du rapport Klarsfeld de mai 2006), dont les expertises sont souvent mobilisées dans des phases de forte politisation du débat public (Pons, 2017a). Une deuxième façon, elle aussi très répandue, revient à créer des **structures sous la forme de (hauts) conseils, proches du modèle des agences**, au sein desquelles les membres de la communauté de politique publique sont certes en général représentés, mais dont les activités et publications sont supposées dépasser la logique de régulation bureaucratico-professionnelle pour produire des recommandations utiles à la décision publique. L'histoire de la politique d'évaluation est jalonnée de structures de ce type : Haut conseil d'évaluation de l'école (2001-2005), Haut conseil de l'éducation (2006-2013), Conseil national d'évaluation du système scolaire (2013-...), Conseil d'évaluation de l'école (2019-...). Il en va de même en matière de politique curriculaire (Clément, 2012, 2021).

Un deuxième processus particulièrement répandu vise à s'appuyer sur de **nouveaux instruments de régulation** pour dépasser le mode de fonctionnement bureaucratique du système éducatif. Si les instruments que sont le projet et l'évaluation ont rapidement été réorientés selon les besoins internes propres au ministère de l'Éducation nationale (Pons, 2010a, 2012b, 2014b, 2017c), la mise en œuvre de différentes formes de contrat et de partenariat a conduit quant à elle à une plus grande ouverture à d'autres acteurs et à d'autres logiques de gouvernance. Pour Ingrid Valéry par exemple, la mise en œuvre des Contrats Educatifs Locaux (CEL) ne s'est pas limitée à un « laissez-faire institué » selon lequel l'État délèguerait aux acteurs locaux la sélection des problèmes à résoudre et les solutions à apporter, le tout sur la base de d'un cadrage national et de méthodes de négociation qu'il aurait lui-même définis. Elle a impliqué une redéfinition des configurations territoriales concernées dans le sens d'une plus grande interdépendance entre les acteurs (Voléry, 2008). Il convient alors d'accorder une grande importance aux processus d'instrumentation eux-mêmes car selon les contextes, un même type d'instrument ne produit pas forcément le même type d'effet, ni sur la fabrique, ni sur la mise en œuvre même des politiques d'éducation¹⁷.

¹⁷ Sur ce point, nous nous permettons de renvoyer au rapport sur les « Dispositifs, outils et instruments de la mise en œuvre » produit dans le cadre de cette CCI.

Parmi ces instruments, une attention accrue a été accordée ces dernières années aux **architectures numériques et autres algorithmes** (Affelnet, APB, Parcoursup...) qui, sous couvert de modernisation et de rationalisation technologiques, véhiculent des choix politiques et produisent des effets sociaux tous deux majeurs. Choukri Ben Ayed a ainsi pu critiquer à plusieurs reprises la réduction du débat sur la carte scolaire à la question d’Affelnet. Cette application ne saurait à elle seule tenir lieu pour lui de politique de mixité sociale : elle agrège des choix individuels selon une logique qui favorise l’expression des inégalités sociales, elle le fait selon un paramétrage différent d’une académie à l’autre dont les modalités ne sont pas toujours rendues publiques et elle ne permet pas de lutter contre la concurrence de l’enseignement privé, qu’elle ne prend pas en compte (Ben Ayed, 2009, 2015a). Le passage d’APB à Parcoursup quant à lui tend à conforter la stratification actuelle de l’enseignement supérieur sans pour autant réduire les inégalités sociales liées à la formulation de vœux d’orientation sur ce type de plateforme, tout en procédant à un basculement normatif vers une logique marchande plus prononcée qu’auparavant (Frouillou *et al.*, 2020).

B. Conséquences sur la fabrique des politiques d’éducation

Les conséquences de cette décommunautarisation sur la fabrique des politiques d’éducation sont là encore nombreuses et diverses. Il n’est cependant pas évident de toutes les identifier puisque la plupart des processus mentionnés dans la section précédente sont toujours en cours, encore discutés et donc à l’issue incertaine. Trois séries de conséquences peuvent néanmoins être mises en avant, sous la forme d’un parallèle avec celles évoquées pour le modèle précédent.

1. De nouvelles définitions des problèmes éducatifs prioritaires

Les premières conséquences identifiables renvoient à la façon dont sont définis les problèmes éducatifs qui méritent d’être pris en charge par des politiques publiques spécifiques. La décommunautarisation implique en effet une diversification des acteurs se lançant dans des luttes définitionnelles pour désigner ces problèmes publics (Gilbert & Henry, 2012). Cette diversification conduit dans de nombreux cas à une **requalification des problèmes éducatifs prioritaires**. Prenons quelques exemples de mieux en mieux connus, au risque de l’énumération *fastidieuse*. Le décrochage scolaire tend à remplacer les discussions antérieures sur l’échec scolaire et les inégalités : une telle évolution de la question scolaire a été possible par l’import progressif en France à partir de la fin des années 1990, via notamment l’action de l’Union européenne, d’une problématique à la fois sociale et scientifique qui était alors envisagée depuis plusieurs décennies aux États-Unis (Bernard, 2019). Cette redéfinition s’accompagne de nouvelles catégories d’action publique travaillées en établissement par les professionnels, en France comme ailleurs, comme celle de prévention (D. Maillard, 2018). Elle implique de nouvelles articulations entre la politique nationale et l’action publique déployée sur les territoires, articulations qui se heurtent parfois aux logiques institutionnelles préexistantes (Burban & Dutercq, 2018). Autre exemple : la violence à l’école est de plus en plus étudiée à travers les questions de microviolences répétées, de cyberviolence et de (cyber)harcèlement conformément aux travaux de recherche internationaux sur le sujet qui ont été portés en France notamment par Éric Debarbieux et qui ont donné lieu à une intense médiatisation eux aussi (Moignard & Rubi, 2020). Les interrogations sur le genre s’ajoutent aux débats sur l’égalité entre les sexes (Moreau, 2011 ; Gallot & Pasquier, 2018) ; la question des discriminations ethno-raciales complexifie les débats sur la laïcité (Galonnier, 2019) ; le complotisme renouvelle les enjeux de l’éducation aux médias etc.

La décommunautarisation facilite ainsi l'émergence de ce que Benjamin Moignard appelle de « **nouvelles problématiques éducatives** », c'est-à-dire des questions sensibles dans la société qui donnent lieu à des débats très visibles au cours desquels certaines de ces questions sont qualifiées comme étant problématiques par des entrepreneurs de cause ou de morale. Ces nouvelles problématiques (décrochage, violence, inclusion, laïcité, genre, complotisme etc.) interrogent la capacité de l'école à assurer des missions d'éducation de plus en plus larges. Elles impliquent une recomposition des espaces scolaires et éducatifs dans lesquels sont amenés à intervenir une pluralité d'acteurs aux trajectoires et rôles professionnels différents, et dont il faut penser la coordination, dans ou aux marges de l'institution scolaire classique (Moignard, 2018). Si le sociologue cherche leur origine d'abord dans la massification et les transformations structurelles de l'éducation dans les pays développés, donc dans les transformations du champ éducatif lui-même et les conditions nouvelles de la scolarisation des élèves, l'on peut raisonnablement ajouter à ces facteurs explicatifs les modalités de fabrique des politiques d'éducation elles-mêmes qui, relevant de plus en plus de la décommunautarisation, permettent à de nouveaux acteurs de jouer un rôle dans la formulation de ces problématiques éducatives.

2. Instabilité et individualisation des politiques

Dans la mesure où le modèle de la décommunautarisation se définit essentiellement par défaut, et où il remet en cause le modèle précédent auquel bon nombre d'acteurs institutionnels restent attachés, il donne lieu à une contestation régulière qui elle-même débouche sur **une instabilité conjoncturelle très forte des politiques d'éducation en France**, selon que le nouveau gouvernement s'inscrive plus ou moins dans le modèle de fabrique retenu par son prédécesseur.

Cette instabilité n'est pas propre à la France. Les travaux sur l'Italie insistent régulièrement sur cet aspect par exemple (Berthet, 2019 ; Grimaldi, 2012 ; Grimaldi & Serpieri, 2013a). **Mais elle reste prononcée** comme en témoignent les discours récurrents des acteurs sur la « réformite » qui caractériserait l'Éducation nationale, c'est-à-dire à la fois l'inflation (pour ne pas dire l'inflammation...) des projets de réforme et la difficulté à conduire une réforme d'ampleur à son terme, quand ce type de réforme n'est tout simplement pas évacué par les responsables politiques eux-mêmes, comme lorsque le ministre René Monory déclare en 1986 ne pas vouloir faire de « grande réforme » de l'éducation (Robert, 2015). Les exemples de cette instabilité conjoncturelle sont très nombreux : l'empilement des dispositifs d'éducation prioritaire depuis 1981 dont plusieurs ne sont pas évalués avant d'être remplacés ou généralisés¹⁸, les plans de lutte contre la violence quasi systématiques depuis 1992 aux effets visiblement très limités¹⁹, les modifications des procédures de signalement et de sanction de l'absentéisme scolaire n'allant pas toujours dans le sens d'une simplification (Pons, 2017a)²⁰, ou encore les incertitudes répétées entourant les dispositifs d'évaluations standardisées des

¹⁸ Zones prioritaires (ZP, 1981- années 1980), Zones d'éducation prioritaire (ZEP, années 1980-1997), Zones et réseaux d'éducation prioritaire (ZEP-REP, 1998-2005), Réseaux ambition réussite et Réseaux de réussite scolaire (RAR et RRS, 2006-2010), Collèges et lycées pour l'ambition et la réussite (CLAIR, 2010-2011), Écoles, collèges et lycées pour l'ambition et la réussite (ECLAIR, 2011-2014), Réseaux de l'éducation prioritaire (REP et REP+ depuis 2014). Ces derniers sont toujours en vigueur au moment où nous écrivons ce rapport, la réforme de l'éducation prioritaire ayant été reportée à la rentrée 2021.

¹⁹ Nous pensons aux plans Jospin de 1992, Bayrou 1 de 1995, Bayrou 2 de 1996, Allègre de 1997, Allègre-Royal de 2000, Ferry de 2002, Fillon de 2004, De Robien de 2006, Chatel de 2010 et Blanquer de 2019.

²⁰ Suspension possible du versement des allocations familiales à l'initiative de l'inspection académique entre 1966 et 2004, puis abrogation de la suspension et amende de 750€ selon la même logique de signalement (2004-2006), puis contrat de responsabilité parentale et suspension de nouveau à l'initiative du Conseil général cette fois (2006-2010), puis suspension à

acquis des élèves, mis en sommeil entre 2012 et 2017 après plusieurs couches de réforme successives sur le sujet avant d'être fortement mis en avant depuis (Jeantheau & Johnson, 2020 ; Pons, 2020a) sont autant d'illustrations de cette instabilité.

Précisons que cette instabilité concerne bien les programmes d'action gouvernementaux eux-mêmes, mais pas forcément l'action publique ou administrative effectivement mise en œuvre dans leur cadre à différents niveaux du système éducatif. L'exemple de la carte scolaire est instructif à cet égard (Barrault-Stella, 2012). Malgré des inflexions politiques régulières, de droite comme de gauche, allant dans le sens soit de la (re)sectorisation (1963-1981, 1993-2007, 2012-2017), soit de la déssectorisation (1981-1985, 1987-1992, 2007-2012), soit encore d'une mise en retrait de cette politique dont nous supposons qu'elle vise à aller vers des marchés scolaires locaux régulés (2017-2022), malgré les changements introduits par la généralisation progressive de l'application Affelnet à partir de 2008, finalement, les motifs de demande de dérogation ont très peu changé au cours de la période dans l'enseignement secondaire. Tout au plus avons-nous assisté à quelques inversions dans les ordres de priorité de ces motifs, ce qui n'empêche pas que les taux de satisfaction des demandes de dérogation liées au souhait de scolariser un enfant dans le même établissement qu'un frère ou une sœur soient régulièrement supérieurs à ceux fondés sur d'autres critères pourtant placés plus haut dans la liste des priorités établies par le ministère, comme les demandes d'élèves boursiers sociaux.

Néanmoins, cette instabilité se traduit par la **prolifération des dispositifs en tout genre**, notamment partenariaux. Cette prolifération peut être interprétée comme la recherche d'une action publique souple qui se situerait « à un niveau intermédiaire entre une réforme globale qui concernerait tous les établissements de manière indifférenciée – réforme improbable toujours plus ou moins mise à l'ordre du jour – et des projets locaux à l'initiative des acteurs, trop dépendants de leur énergie individuelle et trop indépendants parfois des visées politiques et ministérielles » (Barrère, 2013, p. 112). La « montée des dispositifs » pour reprendre l'expression d'Anne Barrère consacre une « logique de l'entre-deux » qui permet de faire évoluer les formes classiques de l'institution scolaire sans s'opposer frontalement à elles mais en les travaillant de l'intérieur ou à leurs marges. Permettant l'introduction d'innovations, requérant souvent la contribution des collectivités territoriales et d'un réseau d'acteurs éducatifs locaux, souvent ciblés sur des publics ou des thématiques spécifiques, ils permettent de répondre, souvent dans l'urgence, aux nouvelles problématiques éducatives mentionnées plus haut et d'introduire un certain changement institutionnel.

Ces dispositifs consacrent le plus souvent une **logique d'individualisation des politiques publiques** identifiée dans de nombreux domaines. Cette dernière désigne un triple processus. Il s'agit d'abord d'une individualisation des grilles de lecture des problèmes sociaux. Les problèmes à traiter sont de plus en plus perçus comme étant des problèmes individuels, liés à la biographie ou la trajectoire de vie des individus, voire à leurs caractéristiques personnelles, subjectives, psychologiques, plutôt qu'aux conditions sociales dans lesquelles ils sont plongés. Il s'agit alors de cibler ou repérer ces personnes aux parcours difficiles et de recueillir leur récit de vie. Il s'agit ensuite d'une individualisation des traitements de ces problèmes sociaux : il faut faire du « cas par cas », accompagner ou « coacher » ces individus pour valoriser leur image d'eux-mêmes (travail sur l'estime de soi), diversifier les modes de prise en charge au sein d'un même dispositif (dispositifs « à la carte », modularisation etc.). Il s'agit

l'initiative de l'inspection académique par la Caisse nationale des allocations familiales après échec de diverses actions entreprises au niveau de l'établissement, du Conseil général et de la mairie et enfin arrêt de la suspension, arrêt du contrat de responsabilité parentale et saisine du Procureur de la République en ultime recours par l'Inspecteur d'académie.

enfin d'une individualisation de notre perception du politique : la cité est organisée à l'échelle des individus et pour eux ; les politiques publiques ne sont plus générales ou inconditionnelles mais doivent être « activées » selon les cas (problématique d'accès à certains droits sociaux) ; la responsabilité des problèmes pèse désormais beaucoup plus sur les individus plutôt que sur la société (Comby, 2014). Si cette individualisation des politiques publiques n'est pas nouvelle (Ravon, 2008), si elle peut aussi être source de progrès (compréhension plus fine des situations et recherche d'une action publique « sur mesure »), elle a pour inconvénient majeur de fragiliser encore davantage les populations les plus vulnérables (Duvoux, 2009) en faisant peser sur eux la responsabilité de leur situation défavorable, en leur imposant une normalisation de leurs comportements difficile à respecter (tout le monde ne peut être cet individu acteur de sa destinée) et en leur imposant une logique de « choix ». L'évolution des politiques d'orientation scolaire illustre bien cette tendance (Berthet, 2014 ; Chauvel, 2014).

3. Vers des politiques plus substantielles ?

La décommunautarisation enfin, en visant une diversification des acteurs participant à la fabrique des politiques d'éducation au-delà des acteurs professionnels et institutionnels classiques, a aussi pour conséquence, sans laisser de côté les politiques institutionnelles (la décentralisation en est un bon exemple), de faire évoluer le *policy making* français vers des politiques en apparence plus substantielles (Knoepfel *et al.*, 2015).

Les **politiques curriculaires** développées dans le sillage du socle commun sont un bon exemple (Gauthier & Le Gouvello, 2010 ; Clément, 2021). Inspirées par la littérature internationale sur les compétences-clés, elles permettent à des acteurs jusque-là écartés (Parlement, parents, experts extérieurs à la communauté de politique publique traditionnelle) d'entrer plus directement et plus profondément dans les enjeux politiques associés à la définition des contenus d'enseignement politiquement légitimes transmis au sein de l'institution scolaire. Les compositions successives du Conseil supérieur des programmes, comme le bilan qu'il effectue régulièrement de ses activités, témoignent du caractère relativement original sur ce point d'une telle structure dans la gouvernance française de l'éducation (Paget, 2017).

Dans un autre domaine, fortement lié au précédent, le développement d'une **politique d'évaluation scolaire**, passant notamment par la promotion d'évaluations standardisées, par la mise à disposition des professionnels de certains outils ou applications numériques, par l'expérimentation des classes sans notes ou par la promotion dans divers textes réglementaires et discours politiques d'une évaluation bienveillante (à partir notamment de la circulaire de rentrée de 2014), permet, selon toute vraisemblance, d'entrer plus fortement dans la régulation des pratiques enseignantes effectives (Merle, 2019) que les politiques de gouvernance par les résultats insistant uniquement sur l'évaluation finale des performances des élèves dans une logique de reddition de comptes (Maroy & Pons, 2019).

Néanmoins, cette inflexion vers des politiques plus substantielles ne doit pas non plus être exagérée. À bien des égards, la promotion politique de l'approche par compétences tend à fournir une grammaire pédagogique générale aux gouvernants qui, quand elle est peu travaillée, peut les amener à formaliser des programmes d'action publique qui restent en surface des enjeux curriculaires. La multiplication des prescriptions curriculaires, par ailleurs peu contrôlée (qu'on songe aux nombreuses « éducation à » qui viennent s'ajouter aux programmes déjà chargés et au socle récemment refondu),

peut aussi être le signe d'une difficulté du *policy making* français à stabiliser une politique curriculaire claire. Enfin, la promotion de ce type de politique, comme pour toutes les autres, n'implique pas forcément que les acteurs entrent dans une telle logique de prescription curriculaire. La comparaison effectuée par Cécile Mathou des modalités d'accompagnement des transformations pédagogiques entre les inspecteurs territoriaux français d'un côté, et les conseillers pédagogiques québécois de l'autre, est à cet égard particulièrement éclairante. La chercheuse montre en effet que les inspecteurs français ont tendance à accorder beaucoup d'importance aux savoirs expérientiels, dans le cours même de leurs inspections mais aussi dans l'appréciation des pratiques pédagogiques des enseignants. Cette posture les amène d'une part à prendre une certaine distance vis-à-vis de la bonne application des prescriptions curriculaires du moment (l'essentiel pédagogique se joue ailleurs), et d'autre part à refuser toute normalisation poussée des pratiques pédagogiques au nom de leur nécessaire adaptation aux contextes d'enseignement. Les conseillers pédagogiques québécois à l'inverse appuient beaucoup plus leurs recommandations et leur grille d'analyse des pratiques enseignantes sur les savoirs académiques de la recherche, ce qui les amène à accorder beaucoup plus d'importance à l'efficacité des pratiques pédagogiques et donc à leur bonne correspondance avec les recommandations de la recherche (Mathou, 2018).

C. Néolibéralisation + sédimentation = complexification !

Quel est alors le sens des réformes mises en œuvre au cours de ce deuxième âge de la fabrique des politiques d'éducation ? La tendance majeure pointée par la recherche internationale est très claire : l'on assiste depuis plusieurs décennies maintenant dans un très grand nombre de pays à une **néolibéralisation de l'école**. Cette conclusion est si **solidement établie dans la recherche internationale** qu'on peut même se demander si elle ne tend pas à devenir un horizon indépassable des interprétations théoriques formulées par les chercheurs²¹. Cette néolibéralisation se traduit aussi bien par la mise en œuvre de politiques d'orientation néolibérale (dérégulation, privatisation, marchandisation, managérialisation) que par la diffusion plus globale d'une idéologie qui redéfinit profondément les modèles politiques d'éducation dans un grand nombre de pays. Cette idéologie invite à concevoir l'école sur le modèle de l'entreprise, elle exerce une pression à l'innovation permanente sur celle-ci, elle envisage l'éducation comme un capital humain à maximiser et elle véhicule l'idée que les acteurs (enfants comme adultes, élèves comme professionnels de l'éducation) doivent devenir des entrepreneurs d'eux-mêmes, capables d'être acteurs de leur éducation, d'établir des stratégies, d'augmenter leur pouvoir d'agir sur leur environnement ou encore de s'auto-gouverner (Fabre, 2015).

Une nouvelle fois, la France ne fait pas exception, plusieurs auteurs pointant un « tournant libéral » des politiques d'éducation depuis les années 1980. Néanmoins, dans la mesure où cette orientation est contestée par les acteurs d'une communauté de politique publique encore puissante et où elle vient s'ajouter à des modèles éducatifs et des modes de gouvernance qui lui préexistent plutôt qu'elle ne les remplace, le sens finalement pris par les politiques d'éducation effectivement fabriquées et

²¹ Pour donner un ordre de grandeur de ce phénomène, la base Eric financée par l'Institut des sciences de l'éducation du Département de l'éducation états-unien, l'une des bases de données bibliographiques anglophones les plus importantes dans le monde dans le champ de l'éducation (1.6 millions de références de 1966 à nos jours, plus de 1 000 revues scientifiques indexées) recense au 31 mai 2021 plus de 3 000 articles mentionnant l'adjectif « neoliberal » dans leur résumé (et nous ne nous sommes limité qu'à ce seul mot-clé et ce seul champ). Environ 1 900 sont consacrés à une discussion du néolibéralisme lui-même en tant que courant philosophique et près d'un millier aux politiques d'éducation elles-mêmes.

mises en œuvre ne se réduit pas à la seule hypothèse néolibérale. L'on assiste ainsi à une **extrême complexification de la fabrique des politiques d'éducation** qui se traduit selon les cas par de la fragmentation, du flou (pour ne pas dire parfois de l'opacité) ou paradoxalement des simplifications abusives.

1. Le « tournant néolibéral » des politiques d'éducation

Comme le met en évidence André Robert dans son histoire des réformes de l'école en France de 1945 à nos jours, la critique d'une école qui dériverait de manière inévitable vers le libéralisme est régulière et elle remonte au moins, pour la période que le chercheur étudie, à la Libération. L'examen attentif des différentes conjonctures de réforme auquel se livre ce dernier donne ainsi à voir la recherche constante d'un équilibre entre des principes antithétiques selon lui (le principe républicain de prééminence du bien commun et le principe marchand), équilibre plutôt à l'avantage du premier principe pendant plusieurs décennies malgré des offensives libérales fortes dans les années 1980 et 1990. Mais cet examen l'amène aussi à conclure que cet équilibre se rompt **au début des années 2000** et qu'un **basculement s'opère vers le néolibéralisme**. Les restrictions budgétaires, la réforme des retraites, la décentralisation, l'autonomisation accrue des établissements, le socle commun et enfin, mesure des plus emblématiques pour l'auteur, la (volonté de) suppression de la carte scolaire, constituent un lot de réformes programmées dans un temps court (2002-2007) qui consacre une rupture politique majeure.

Cette chronologie est cohérente par ailleurs avec une **actualité éditoriale intense sur le sujet**, alimentée notamment par les travaux des membres de l'Institut de recherche de la FSU qui multiplient les ouvrages sur le sujet. Sont dénoncés avec force et analyses à l'appui : l'assimilation de l'école à une entreprise sous l'effet de sa managérialisation croissante (Le Goff, 2003 ; Laval, 2004) et des préconisations d'organisations internationales et européennes (Laval & Weber, 2002 ; Bruno *et al.*, 2010), la complicité d'un État mettant lui-même en œuvre des politiques libérales faisant de l'éducation une marchandise (Careil, 2002) et la soumission progressive de l'école à la norme sociale du capitalisme selon laquelle finalement, l'éducation servirait essentiellement à produire du capital humain, c'est-à-dire des compétences utiles ensuite à la nouvelle économie de la connaissance (Laval *et al.*, 2012).

Les travaux de recherche sur les politiques d'éducation, en France comme ailleurs, documentent ainsi dès le début des années 2000 (Van Zanten, 2000, 2014), et régulièrement ensuite, le **« tournant néolibéral » pris par ces politiques**, en référence notamment à l'ouvrage célèbre de Bruno Jobert en science politique (Jobert, 1994). La carte scolaire est un exemple emblématique qui a donné lieu à plusieurs travaux (Van Zanten & Obin, 2010). Sa suppression au nom d'une liberté de choix promue dans de nombreux pays (Mons, 2007), mais aussi au nom d'une mixité sociale qu'elle obérerait dans un contexte de forte ségrégation urbaine (Maguain, 2009), est ainsi analysée comme l'imposition d'une vision libérale de l'espace scolaire (Ben Ayed, 2009). Cette dernière est source de nombreuses inégalités, notamment en matière de choix des familles (Van Zanten, 2016 ; Barrault-Stella, 2017), mais aussi source d'un rapport instrumental à l'État de la part de familles privilégiées notamment (Barrault-Stella & Huguée, 2020). Mais au-delà du cas documenté de la carte scolaire, de nombreux autres exemples pourraient être pris dans le domaine de l'orientation (Chauvel, 2014) ou, selon toute vraisemblance, dans certaines réformes en cours, par exemple du lycée. Cette libéralisation passe parfois par le biais d'une forte managérialisation du fonctionnement du système éducatif. L'exemple

de la loi de 1989 est intéressant : d'orientation managériale (Aebischer, 2012), elle contribue à redéfinir le sens que certains outils de régulation pouvaient avoir par le passé, comme le projet d'établissement ou l'évaluation, et ce dans une double optique d'amélioration des performances et de canalisation du consumérisme parental, double optique qui consacre pour certains l'essor d'un « management libéral » en éducation (Derouet, 2006, 2008).

2. Sédimentation des modes de gouvernance

Malgré la centralité des travaux insistant sur la néolibéralisation, cette interprétation est loin d'épuiser à elle seule le sens des politiques d'éducation fabriquées selon le modèle de la décommunautarisation. Ce dernier se déployant dans plusieurs directions et donnant lieu à des formes de contestation ou de résistance régulières et nombreuses, le sens des changements politiques en cours peut difficilement s'inscrire dans une seule tendance. Plusieurs travaux montrent ainsi qu'on assiste à une **sédimentation des modes de gouvernance**, les nouveaux modes venant s'ajouter aux anciens et se mélanger à eux, plutôt qu'à une réorientation forte et unilatérale comme le suggère la métaphore du « tournant ».

Dans leur comparaison des modes de gouvernance de plusieurs systèmes scolaires européens, les chercheurs du projet Reguleduc ont bien montré qu'à partir des années 1980, la mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives relativement similaires d'un pays à l'autre – autonomie accrue des établissements, recherche d'un équilibre entre centralisation et décentralisation, développement de l'évaluation externe des établissements ou du système éducatif, promotion du choix de l'école, diversification de l'offre scolaire et contrôle accru du travail enseignant – a eu pour effet de faire converger, plus ou moins rapidement, les pays européens vers deux modèles de gouvernance dits « post-bureaucratiques » : le quasi-marché et l'État évaluateur (Maroy, 2006). Cependant, selon les cas, cette convergence est plus ou moins intense et plus ou moins aboutie. Si l'Angleterre constitue l'exemple emblématique d'un système conjuguant ces deux modes de régulation post-bureaucratiques (Broadfoot, 1985 ; Buisson-Fenet & Pons, 2014), **la France a souvent été décrite comme étant « au milieu du gué »** (Mons, 2007, p. 184). Si elle tente de promouvoir le libre choix de l'école, elle n'a pas fait le choix d'une politique de promotion du modèle du quasi-marché, et les marchés scolaires en France restent encore grandement officiels (Felouzis *et al.*, 2013). Si elle a développé plusieurs outils d'évaluation depuis les années 1970 et si toute une rhétorique sur le développement nécessaire d'une nouvelle « culture d'évaluation » a irrigué tout le système éducatif, elle ne constitue pas encore pour autant, et pour de nombreuses raisons que nous avons étudiées à plusieurs reprises, un État évaluateur au sens plein du terme, c'est-à-dire un État dans lequel la cohérence des politiques publiques d'éducation est garantie par l'évaluation continue, codifiée et corrective d'objectifs communs précis et élaborés par l'État en concertation avec ses partenaires (Pons, 2011).

Cet entre-deux en matière de gouvernance, selon lequel l'école française ne peut plus être gouvernée comme avant sans pour autant qu'un nouveau modèle de gouvernance soit pleinement adopté, **ne signifie pas que rien ne se produit dans ce contexte.** Au contraire, l'on assiste à divers processus de sédimentation des modes de gouvernance dont les effets varient selon les cas. Les nombreux travaux d'Hélène Buisson-Fenet, synthétisés dans un ouvrage récent (Buisson-Fenet, 2019), le mettent en évidence à plusieurs reprises. La sociologue a étudié dans le détail, à travers plusieurs enquêtes étalées sur une vingtaine d'années, trois modernisations des administrations scolaires : la référence croissante

aux usagers à qui il faut de plus en plus offrir une prestation de service public adaptée, le recours à de nouveaux instruments de régulation du système éducatif (en particulier des établissements secondaires) et la territorialisation des politiques d'éducation. Prenons l'exemple des usagers. Hélène Buisson-Fenet met en évidence que si l'école s'ouvre davantage aux usagers et si elle tente de plus prendre en compte leur point de vue, leur situation et leurs intérêts, cette ouverture se heurte à de nombreux obstacles : persistance chez bon nombre de professionnels d'une représentation du service public comme une mission d'intérêt général (et non comme une prestation de service), difficultés à solliciter la participation de ces usagers de manière représentative, difficulté dans certains cas à envisager la relation avec les usagers autrement que lors de perturbations à l'ordre scolaire etc. Dans ce contexte, l'impératif de prise en compte des usagers se traduit le plus souvent par une prescription managériale verticale de l'institution à l'endroit des chefs d'établissement afin de parer à toute critique externe, plutôt qu'il ne donne lieu à un travail de fond sur les conditions de l'assentiment ou du refus par ces usagers de l'offre de service proposée par l'institution. L'on voit bien dans cet exemple comment une nouvelle injonction (la prise en compte des usagers) caractéristique d'un nouveau mode de gouvernance assis sur une vision renouvelée du service public s'ajoute à des modes de fonctionnement traditionnels – ceux de l'établissement mais aussi ceux des autorités académiques qui les régulent (injonction bureaucratique verticale) – pour finalement produire ce que l'auteure appelle une « modernisation mal ajustée » (Buisson-Fenet, 2004).

3. Fragmentation, opacification, simplification

La combinaison des deux éléments susmentionnés – l'emprise croissante d'une idéologie néolibérale contestée d'un côté, et de l'autre les incertitudes en matière de gouvernance conduisant à une sédimentation des modes de régulation – induit une **extrême complexification du processus de fabrique des réformes**. Cette complexification rend particulièrement délicate la mise en évidence du sens pris par ces dernières, si tant est qu'elles en aient toujours un. Nous illustrons cette complexification par trois de ses manifestations principales.

La complexification est d'abord visible dans la fragmentation plus ou moins importante du processus de fabrique des réformes. Cette fragmentation est particulièrement bien mise en évidence dans des recherches qui adoptent volontairement une perspective d'analyse multiniveau. Pour plusieurs raisons liées tant aux traditions académiques qu'aux implications financières et organisationnelles de ce type de recherche, ces dernières sont encore rares en France où bon nombre de chercheurs ont tendance à étudier les politiques d'éducation en se concentrant sur un niveau en particulier. Pourtant, une analyse multiniveau met rapidement en évidence que chaque niveau compte, ou en d'autres termes que les réformes sont largement cofabriquées par les acteurs à ces différents niveaux selon des logiques variées. Dans une recherche collective que nous avons eu le plaisir de co-diriger sur la mise en œuvre du pilotage par les résultats en France, nous avons ainsi pu observer que cette modalité de pilotage, fortement mise en avant par différents gouvernements depuis 2003, était mise en œuvre avec une intensité inégale et selon des formes variées d'une académie à l'autre et même d'un établissement à l'autre, certaines entités procédant à une dilution très forte de la réforme quand d'autres la mettaient en œuvre de façon sélective (Buisson-Fenet & Pons, 2019 ; Maroy & Pons, 2019). Si ce constat s'avère tout à fait classique en sociologie de l'action publique, il met le doigt sur la grande difficulté actuelle à saisir le sens général d'une politique d'éducation dans un système éducatif de plus en plus fragmenté.

Complexification rime parfois aussi avec opacification. Dans la mesure où le néolibéralisme reste peu populaire encore parmi les acteurs de l'éducation d'une part, et où les nouveaux modèles de gouvernance ne paraissent pas toujours suffisamment légitimes d'autre part, **l'une des stratégies de gouvernement adoptées par de nombreux responsables politiques désireux d'introduire des changements structurels majeurs est celle de l'incrémentalisme pragmatique** (Pons, 2020b). Par incrémentalisme nous désignons, dans le prolongement des travaux classiques d'Herbert Simon ou de Charles E. Lindblom, un processus décisionnel marqué par une succession de changements graduels en contexte de rationalité limitée, processus que l'on a parfois résumé par l'expression de « politique des petits pas ». L'idée majeure est que face à une situation complexe, les responsables politiques ont rarement les capacités ou les ressources leur permettant de reconsidérer de façon systématique les objectifs globaux des politiques en question, les raisonnements et les valeurs qui les ont justifiées ou l'ensemble des alternatives et des conséquences qui pourraient être envisagées. Ces décideurs procèdent alors à une succession d'ajustements de l'existant, de sorte que la politique publique qui se dessine finalement est fortement contrainte par les politiques antérieures, les valeurs qui les sous-tendent ou les normes qu'elles établissent, sans pour autant s'y réduire puisque cette succession de petits changements consacre bien une évolution. Quand ces petits pas sont effectués au nom de ce qui « marche », ce qui fonctionne réellement, ce qui est efficace par-delà les idéologies politiques classiques, on peut alors parler d'incrémentalisme « pragmatique ». **Une telle stratégie de gouvernement donne souvent lieu à ce que le sociologue Vincent Dubois appelle une « institutionnalisation du flou »** (Dubois, 2012). Cette expression désigne un processus ambivalent au cours duquel on introduit une notion, un mot d'ordre ou un outil sous la forme de textes officiels, de sessions de formation, d'organisations qui ont un mandat spécifique etc., donc on « institutionnalise » l'élément en question, mais sans jamais préciser véritablement sa définition, les finalités qui lui sont liées ou encore les conséquences institutionnelles qui lui sont attachées (donc en maintenant un certain flou autour de lui). Vincent Dubois l'évoque dans le cas de la politique culturelle : l'institutionnalisation d'un ministère de la culture n'a été possible qu'en maintenant volontairement un flou autour de la notion de culture afin de préserver la liberté de création. Pour notre part, nous avons observé ce phénomène à plusieurs reprises, au moment de faire passer les acteurs du système scolaire à une logique d'évaluation alors peu populaire (Pons, 2010a), ou au moment de développer un pilotage par les résultats encore peu légitime pour une partie importante des acteurs de l'éducation (Pons, 2014b). **Ce flou, qui obéit lui-même à une logique incrémentale et pragmatique, rend dès lors particulièrement délicate toute entreprise de décodage du sens donné à une réforme** et des finalités effectivement poursuivies par les responsables politiques au-delà de leur valorisation d'une approche « pragmatique ». Cette entreprise est délicate pour les acteurs de la fabrique des politiques d'éducation, mais aussi pour les chercheurs.

Enfin, la complexification se manifeste également par les **tentatives de nier ou de contourner celle-ci par des responsables politiques procédant alors à des simplifications extrêmes** des enjeux de politique éducative pour des questions de conquête du pouvoir. Nous avons tenté de donner à voir ce processus par la notion de **populisme éducatif** à partir de l'exemple de la lutte contre l'absentéisme scolaire en France (Pons, 2018). Nous définissons le populisme éducatif comme une situation politique dans laquelle des gouvernants proposent un programme d'action publique flattant les attentes perçues de la population sans tenir compte des propositions, des arguments et des connaissances produits dans le cours de l'action publique par les corps intermédiaires ou les spécialistes du sujet (experts, évaluateurs, chercheurs...). Ce populisme n'est pas « éducatif » uniquement parce qu'il se

déploie dans le secteur de l'éducation. Il l'est aussi parce qu'il véhicule une vision simplifiée de l'éducation selon laquelle, dans le cas étudié, il suffirait que les parents soient moins laxistes, plus autoritaires, pour que les enfants soient mieux éduqués et moins absentéistes. Il l'est enfin parce qu'il permet de socialiser aux enjeux de la politique éducative une partie de la population traditionnellement éloignée des questions de gouvernance de l'école. Nous avons mis en évidence l'existence d'un tel populisme à partir d'un cas particulier mais plusieurs éléments nous permettent de penser que ce cas n'est pas unique. D'une part ce populisme est la conséquence, en France, d'une très forte politisation du débat public sur l'école (Pons, 2017a) que l'on retrouve sur d'autres sujets. D'autre part, un nombre croissant de travaux interrogent ces dernières années la montée des populismes en éducation dans différents pays (Akbaba & Jeffrey, 2017 ; Nordgren, 2017) ainsi que ses implications en matière d'éducation civique ou d'éducation aux médias (Ranieri, 2017). Ce populisme éducatif a bien évidemment plusieurs origines. Parmi elles, la complexification de la fabrique des politiques d'éducation, et la technicisation qui l'accompagne souvent, constituent un élément majeur dans la mesure où l'on peut comprendre ce populisme aussi comme une volonté de revenir à des valeurs fondamentales et des principes de base que cette complexification ferait perdre de vue.

III. Âge 3. La *fast-politique*

Le troisième âge s'inscrit en grande partie dans le prolongement du précédent pour deux raisons. La première est que, comme nous allons le voir, il constitue un âge dans lequel la mondialisation et la néolibéralisation sont encore plus prononcées. En ce sens il peut être compris comme une accentuation de certaines tendances caractéristiques de l'âge de la décommunautarisation. La deuxième raison est que, selon un raisonnement proche de ce que nous venons d'écrire au sujet du populisme éducatif, le recours à cette *fast-politique* peut lui aussi être compris comme une tentative de contournement ou de dépassement des contraintes associées aux deux âges précédents, et à leur combinaison : face au poids encore important d'une communauté de politique publique toujours institutionnalisée, face à la complexification du processus de fabrication des politiques d'éducation pas toujours évident à maîtriser ou à décoder, la tentation se fait d'autant plus grande de vouloir mettre en œuvre rapidement des solutions de politique publique ayant prétendument démontré leur efficacité ailleurs et soutenues par des réseaux d'acteurs mondialisés.

Précisons cependant **que contrairement aux deux âges précédents, il n'est pas encore établi que la France soit pleinement entrée dans ce troisième âge**, ne serait-ce parce que, contrairement à d'autres pays que nous évoquerons et pour lesquels nous disposons de recherches sur le sujet, il n'y a pas à ce jour en France de travaux pensant la fabrique des politiques d'éducation en ces termes. Néanmoins, comme nous allons le voir, nous retrouvons dans plusieurs exemples de réformes récentes (essentiellement depuis 2007) plusieurs marqueurs de cette *fast-politique*, de sorte que, même à titre hypothétique, la projection du regard sur cette dernière peut éclairer certains aspects du *policy making* français actuel.

C'est pourquoi, afin de respecter ce caractère encore hypothétique, mais aussi de préserver autant que possible la logique de démonstration qui a présidé dans les deux parties précédentes, nous commencerons par définir précisément cette *fast-politique* et ses principales propriétés. Puis nous interrogerons l'existence de certains marqueurs qui caractérisent cette dernière dans le cas français, ainsi que leurs éventuelles conséquences sur la conduite et le sens des politiques d'éducation.

A. Propriétés

1. Origine et définition de la notion

La notion de *fast-politique* (*fast policy*) n'a pas été pensée initialement dans le domaine de l'éducation. Elle a forgée pendant plusieurs années par deux géographes nord-américains – Jamie Peck, de l'Université British Columbia de Vancouver, et Nik Theodore de l'Université d'Illinois de Chicago – qui ont étudié, dans une perspective ethnographique, deux exemples de politiques se développant fortement et circulant rapidement dans un grand nombre de pays du Sud : les aides budgétaires conditionnées octroyées par des organismes internationaux (*conditional cash transfers*) et les budgets participatifs (*participatory budgeting*), c'est-à-dire des programmes d'action publique souvent expérimentaux visant à renforcer la participation des citoyens dans la gouvernance urbaine locale (Peck & Theodore, 2015). Voici l'une des définitions de la *fast-politique* qu'on peut trouver dans leurs écrits et pour laquelle nous proposons notre traduction.

« Dans les systèmes de *fast-politique* – qui ont pris de l'importance avec l'accent mis par le néolibéralisme sur le développement de politiques technocratiques et essentialisées fondées sur les "meilleures pratiques" – les instances compétentes s'engagent dans des formes de plus en plus énergiques d'évaluation rapide, de mise en évidence des "leçons" que l'on peut tirer d'expériences extra-locales, de modélisation technocratique et de réforme accélérée, toutes activement soutenues par un réseau tentaculaire d'intermédiaires et d'entrepreneurs politiques. » (Peck & Theodore, 2010, pp. 195-196)

"In fast-policy systems—which have risen to prominence in tandem with the neoliberal emphasis on technocratically essentialized, "best-practice" policy development—jurisdictions engage in increasingly energetic forms of rapid appraisal, extra-local "lesson drawing," technocratic modeling, and accelerated reform, actively enabled by a sprawling network of policy intermediaries and entrepreneurs." (Peck & Theodore, 2010)

Cette première définition condense plusieurs éléments développés ailleurs par les auteurs qu'il convient ici d'expliciter. D'abord la ***fast-politique*** désigne une façon de faire des politiques publiques selon des temporalités de plus en plus courtes, voire de gouverner dans l'urgence : la *fast-politique* se doit bien d'être « *fast* ». Il s'agit d'imposer rapidement aux acteurs des solutions de politique publique prétendument pertinentes.

Ces solutions ne proviennent pas de n'importe où dans le modèle de la *fast-politique*. Il s'agit de **solutions mises en avant par des réseaux d'acteurs mondialisés**, composés d'experts, de *think tanks* et autres cercles de réflexion ou observatoires, d'organisations internationales, mondiales ou supranationales, et d'une grande variété d'acteurs privés, notamment des entreprises commerciales, des cabinets de conseil et des fondations (Adhikary, 2019). Les logiques de structuration de ces réseaux sont variées : parfois les acteurs partagent des croyances et des connaissances communes sur le modèle de la communauté épistémique (Normand, 2010) ; parfois ils se structurent dans le cadre de projets, de programmes ou d'espaces créés par des organisations internationales ou, pour l'Europe, par l'Union européenne (C. Robert, 2010 ; Tveit & Lundahl, 2018) ; parfois ils reposent sur le partage d'intérêts privés ou mercantiles communs, comme dans le cas de la promotion du codage dans le curriculum de nombreux systèmes éducatifs (Williamson *et al.*, 2019).

Ces solutions sont présentées comme pertinentes du fait qu'elles ont été déployées d'une manière jugée efficace dans divers pays ou contextes éducatifs. **Elles circulent elles aussi de manière toujours plus rapide et intense au niveau international**, supranational ou transnational, circulation qui leur donne une légitimité technique supplémentaire. La combinaison de ces deux éléments leur confère le statut d'idées « qui marchent » alors même que ces solutions, tout comme la pertinence de leur mobilisation dans un contexte donné, n'ont pas toujours été étudiées ou évaluées précisément. En ce sens, pour les auteurs qui ont recours à cette notion, il y a bien dans l'idée de *fast-politique* le même type de critique parfois adressée au *fast-food* dans le champ de la gastronomie : l'idée d'une dégradation de la qualité des politiques publiques conduites en contexte néolibéral, politiques envisagées essentiellement comme l'assemblage peu inventif de panacées ou de solutions miracles (*silver-bullets*).

Pour qui connaît un peu les recherches sur la mondialisation des politiques d'éducation, **cette notion** de *fast-politique* n'a rien de révolutionnaire. Dans sa formulation même, elle **s'inscrit dans la continuité de plusieurs travaux** qui ont pu utiliser la métaphore du *fast-food* pour interroger la « McDonaldisation » du métier d'enseignant en Angleterre (Dale, 1994) ou celle de l'enseignement

universitaire, notamment à distance (Carroll, 2013). Plus fondamentalement, au-delà de cette métaphore, nous disposons désormais de beaucoup de travaux sur les effets de la mondialisation de la gouvernance en éducation qui ont déjà mis en évidence une ou plusieurs propriétés de la *fast-politique*. Certains de ces travaux insistent par exemple sur le « tournant comparatif » que connaît la gouvernance de l'éducation au début des années 2000 selon lequel on ne saurait aujourd'hui concevoir une politique d'éducation sans se référer un minimum à des expériences étrangères (Martens, 2007). D'autres ont montré que le développement de nouveaux instruments de mesure, notamment par des organisations internationales comme l'OCDE, ont favorisé un nouveau « gouvernement par les nombres » (Grek, 2009 ; Felouzis & Hanhart, 2011 ; Normand, 2011 ; Ozga, 2011). Ce mode de gouvernement tend à redéfinir les échelles pertinentes de la fabrique des politiques d'éducation : cette fabrique s'opère de moins en moins prioritairement au niveau national et de plus en plus à des niveaux inter, supra ou même transnationaux (Jakobi, 2009 ; Sellar & Lingard, 2014). Ce mode de gouvernement définit également de nouveaux espaces commensurables qui rendent possible la comparaison entre une initiative nationale et des expériences étrangères parfois très éloignées et peu prises en compte jusqu'alors (nouvelles comparaisons avec la Finlande et les pays asiatiques dans le cas de Pisa par exemple), mais qui impliquent aussi de nouveaux modes de surveillance mondialisés des responsables éducatifs (Lingard & Rawolle, 2011 ; Lingard *et al.*, 2013). Ce gouvernement par les nombres enfin conduit à une dématérialisation importante de l'action publique, à une accélération des flux de données statistiques dans le monde et à des transferts d'idées de plus en plus nombreux. Dans ce contexte, les instruments de connaissance au fondement des politiques d'éducation, comme les doctrines transnationales comme le *New public management* ou l'*accountability* (Mattei, 2012), « voyagent » de plus en plus de par le monde (Ozga & Jones, 2006) et tendent à redéfinir le paysage de référence pertinent de la fabrique des politiques d'éducation, ce que certains chercheurs appellent les nouveaux *policyscapes* (Carney, 2009).

Cette notion a cependant le grand mérite à nos yeux d'insister à raison sur la grande accélération, mais aussi l'intensification, de la circulation des modèles ou solutions de politique publique mobilisés par les gouvernants partout dans le monde et ce, dans un nombre croissant d'espaces par ailleurs de plus en plus éloignés physiquement ou culturellement. Cette différence de degré pourrait bien induire une différence de nature en matière de fabrique des politiques d'éducation. Pour Jamie Peck et Nik Theodore en effet, nous avons dépassé le stade des « imports », des « transferts » ou des « emprunts » de politique d'éducation d'un pays à l'autre qui caractérisent le deuxième âge, notamment dans son volet internationalisation. La fabrique des politiques d'éducation repose désormais sur le recours plus ou moins ciblé à un flux permanent de solutions décontextualisées qui circulent de plus en plus vite et intensément au sein de réseaux mondialisés.

2. Un modèle déjà identifié dans plusieurs pays

Si **aucune recherche n'a encore été menée en France sur la *fast-politique* en éducation**, ce n'est pas le cas dans plusieurs pays comparables. Notre ambition ici n'est pas d'en fournir une synthèse exhaustive mais de donner à voir trois illustrations qui permettent d'améliorer notre compréhension de cette notion.

Bob Lingard y a par exemple recours pour analyser le pouvoir d'influence majeur exercé par un *think tank* conservateur – le *Centre for Independent Studies* – sur les réflexions récentes du gouvernement australien concernant la place du fédéralisme en éducation dans ce pays. Le sociologue montre que

ce pouvoir a plusieurs fondements. Le positionnement interstitiel du *think tank* en est un : en dehors de la recherche académique mais en lien avec elle, il lui permet d'acquérir dans le débat public une légitimité scientifique suffisante. La capacité de ses membres à tirer de cette recherche des préconisations pertinentes (*ideas for policies*), et même parfois à être nommés à des postes de conseil importants, en est un autre. Mais de manière plus structurale, ce pouvoir est rendu possible par un affaiblissement de l'État, et de son expertise, dans un contexte de *fast-politique*. **Pour Bob Lingard, plusieurs conditions sont ainsi nécessaires à l'établissement d'un régime de *fast-politique* : la mobilité accrue de préconisations de politique publique dans le monde, comme nous l'avons vu plus haut, la déperdition ou les déplacements des anciennes orthodoxies de politiques publiques** créant une situation d'incertitude sur le sens et les finalités des politiques d'éducation, la dominance dans le champ politique d'**acteurs opportunistes « avars » de connaissances pour l'action** (*opportunistic cognitive misers*) (Hart & Vromen, 2008) et enfin une **forte médiatisation** des documents de cadrage des politiques d'éducation (*policy texts*), notamment par les médias d'information continue, médiatisation qui implique que le langage politique soit adapté aux contraintes de la communication dans les médias (Lingard, 2016).

Ben Williamson et ses collègues quant à eux s'appuient sur cette notion pour analyser l'évolution du curriculum en Angleterre, en Australie et en Suède en matière de programmation en informatique (*computer programming practices*). Ils montrent que si les États gardent bien la main sur la définition du curriculum formel dans les trois pays, **des réseaux d'action publique puissants composés de grandes entreprises internationales** – les auteurs prennent l'exemple de la firme Oracle qui en 2016 déclarait que ses activités s'adressaient à plus de 30 millions d'élèves de 110 pays dans le monde –, **de think tanks, d'associations philanthropiques et d'organisations à but non lucratif ont fortement promu la nécessité d'intégrer le codage dans les curricula** depuis le début des années 2010. Ces réseaux, dont les modalités de construction et l'identité des membres varient d'un pays à l'autre, ont réussi à jouer un rôle d'influence majeur sur les gouvernements, pas tant en se constituant en coalitions de cause bien identifiées qui organiseraient des actions collectives au vu et au su de tous, mais en développant avec constance dans une série de publications (rapports, discours, lettre, livres blancs, manifestes, working papers mis en ligne etc.) des arguments sophistiqués mais convergents sur le nécessaire développement du codage à l'école. Progressivement, le débat public sur l'adoption du codage s'en est trouvé dépolitisé, la discussion sur cette adoption étant réduite à des considérations pratiques et techniques. Cette dépolitisation a permis l'adoption rapide, dans un temps court de cinq années dans les trois pays, de l'impératif de développer la programmation et le codage à l'école, et ce alors que les modèles politiques, les trajectoires de réforme en éducation, et la construction des systèmes scolaires sont tout à fait différents dans les trois cas étudiés. Les auteurs ne concluent pas cependant à une mainmise absolue de ces acteurs privés sur la politique curriculaire : **cette influence a été possible aussi parce que dans chaque pays, pour des raisons différentes, des acteurs nationaux ont intériorisé cet impératif et l'ont défendu**. Mais ils montrent que si une telle convergence rapide a été possible dans des contextes si différents, c'est bien parce que le modèle de la *fast-politique* était déjà à l'œuvre dans ces pays (Williamson *et al.*, 2019).

Les travaux menés sur la Suède par Ian Hardy et ses collègues sont également très instructifs. Les chercheurs ont analysé plusieurs décennies de réforme du travail enseignant dans ce pays. Ils montrent le rôle important joué par une coalition d'acteurs, autour de l'OCDE (officiellement mandaté en 2014 pour évaluer le système suédois) et de ses travaux, pour adopter rapidement un certain nombre de mesures ayant prouvé leur efficacité à l'étranger. Celles-ci ont conduit à une centralisation

du système et un contrôle centralisé accru du travail enseignant, à une individualisation des politiques à leur endroit et à un gouvernement dans l'urgence, emblématiques pour les auteurs de la *fast-politique* (Hardy *et al.*, 2019). L'année suivante, avec d'autres collègues, Ian Hardy a publié une comparaison des politiques de développement professionnel des enseignants menées en Australie, en Finlande et en Suède. L'analyse comparative des documents au fondement de ces politiques dans les trois pays les amènent à identifier cinq « **marqueurs** » de la *fast politique* : la question du statut social des enseignants ; la qualité des enseignants ; la focalisation sur la littératie et la numératie (y compris à travers la mise en œuvre de tests à différentes étapes de la scolarité des élèves) ; le rôle accordé à la recherche et enfin la rapidité des réformes. La comparaison de l'importance prise par ces marqueurs dans les trois contextes les amène à une conclusion nuancée, qui confirme que les contextes comptent toujours. Ces marqueurs sont très présents en Australie, ils le sont aussi en Suède mais sont remis en cause depuis quelques temps et ils sont beaucoup moins présents en Finlande malgré quelques convergences de vue (sur l'importance de la recherche dans la pratique enseignante par exemple).

3. Cinq marqueurs de la *fast-politique*

Dans le prolongement direct de ces travaux, il nous paraît utile pour avancer dans la discussion de récapituler différents marqueurs de la *fast-politique* avant de nous interroger sur la pertinence de cette notion dans le cas français.

Cinq marqueurs nous paraissent déterminants :

- a. **Un gouvernement de l'éducation accéléré**, voire dans l'urgence. C'est un critère fondamental : pour parler de *fast-politique*, il faut pouvoir objectiver l'existence une stratégie de gouvernement spécifique visant à avancer rapidement et « énergiquement » dans la formalisation d'un programme d'action publique (marqueur 1).
- b. **La mise en avant dans le débat public de mesures ou de solutions politiques génériques**, peu contextualisées, identifiées à plusieurs reprises dans les travaux d'organismes internationaux ou supranationaux et ayant déjà circulé entre différents espaces (marqueur 2).
- c. **Le rôle clé de réseaux d'acteurs mondialisés dans la fabrique des politiques d'éducation** qui développent leurs idées dans de nombreux documents publics : entreprises privées, *think tanks*, agences nationales, organisations internationales, fondations philanthropiques sont les plus cités (marqueur 3).
- d. **La focalisation sur trois types de réforme** par lesquelles la néolibéralisation de l'école peut être accentuée (marqueur 4) : les réformes curriculaires (évaluations comprises), les réformes du professionnalisme enseignant (statut, métier, gestion, carrière) et les réformes managériales (efficacité, qualité).
- e. Ces réformes donnent lieu à des analyses étayées, produites par des chercheurs, des évaluateurs ou des experts, pointant le plus souvent²² la **moindre qualité de l'éducation** ainsi proposée (marqueur 5).

²² Nous disons « le plus souvent » car il nous arrive de trouver dans notre corpus de rares articles qui concluent, souvent de manière rapide et catégorique, à l'avantage certain de ces réformes. Ann Margaret Doyle par exemple compare l'évolution des résultats à Pisa de l'Angleterre et de la France entre 2000 et 2018, deux pays dont les résultats à Pisa 2000 étaient

Précisons que chaque marqueur pris isolément a peu de sens en soi et ne suffit pas à conclure à l'existence d'une *fast-politique*. Nous l'avons vu, les marqueurs 2, 3 et 4 caractérisent déjà en grande partie l'âge de la décommunautarisation, même s'ils semblent moins accentués que dans le modèle de la *fast-politique*. Le marqueur 5 peut *a priori* concerner un grand nombre de réformes et de périodes tant sont rares les exemples de réformes donnant satisfaction à un nombre importants d'acteurs. Quant au marqueur 1, particulièrement important pour l'idée de « *fast* » politique, il ne constitue pas une condition suffisante. L'instabilité conjoncturelle des politiques d'éducation, parfois prononcée dans certains pays européens comme l'Italie (Berthet, 2019), implique souvent pour des responsables politiques d'afficher leur dynamisme et de réformer dans des temps courts. C'est donc bien la combinaison d'un nombre important de ces marqueurs, voire de tous, qui peut permettre de conclure à l'existence d'un régime de *fast-politique*.

B. Vers une *fast-politique* en France ?

Si la fabrique actuelle de la politique d'éducation en France n'a pas été jusqu'à présent pensée en termes de *fast-politique*, nos corpus d'articles sur ce pays donnent à voir quelques exemples qui pourraient être interprétés en ces termes. Prenons deux exemples.

Le premier est celui de la **réforme du baccalauréat professionnel en trois ans** lancée en décembre 2007. Cette réforme a impliqué le même type d'acteurs que les réformes précédentes (Bernard & Troger, 2012). *A priori* donc le marqueur 3 est peu pertinent dans ce cas. Néanmoins l'analyse proposée par plusieurs chercheurs insiste sur la volonté du gouvernement de surprendre ces acteurs et d'accélérer la réforme après une phase d'expérimentation pluriannuelle amorcée en 2001. C'est ainsi que la première réunion sur le sujet avec les acteurs concernés, notamment les membres des commissions professionnelles consultatives, organisée le 20 décembre 2007, est celle non pas de l'ouverture d'une phase de consultation mais celle de l'exposition par le ministre Xavier Darcos de son programme, conçu donc de manière discrétionnaire en quelques mois (rappelons que Xavier Darcos est nommé le 18 mai 2007). Malgré la contestation des acteurs impliqués (fédérations patronales et syndicats des personnels de l'enseignement professionnel en particulier), la réforme est « imposée rapidement » (Bernard & Troger, 2012, p. 136) pour une application à la rentrée 2009. On retrouve donc le marqueur 1, tout comme le marqueur 4 de façon relativement évidente puisque cette réforme, qui prévoit de réduire à trois ans la préparation du baccalauréat professionnel contre quatre auparavant et de transformer le Brevet d'étude professionnel (BEP) en une « certification intermédiaire », implique de repenser l'architecture de cette formation, les contenus d'enseignement envisagés, leur progression et les modalités de leur évaluation. Cette réforme est justifiée de plusieurs manières par le gouvernement (Maillard, 2016). Il s'agit classiquement de revaloriser l'enseignement professionnel en alignant le diplôme qui le sanctionne sur les autres baccalauréats, tout en améliorant l'attractivité de ce diplôme. Mais il s'agit aussi de lutter par là-même contre les sorties sans

initialement comparables selon elle. Elle constate que l'écart de réussite en fonction du milieu socio-économique de référence des élèves s'est réduit en Angleterre alors qu'il a augmenté en France. Selon une logique de démonstration fort critiquable à nos yeux (saut méthodologique entre le commentaire statistique et la simple description des politiques proposées, absence d'une quelconque corrélation statistique venant étayer le propos, usage étonnant de la littérature internationale, y compris de nos propres publications sur la France...), elle trouve une explication de ces différences de résultats dans le fait que les politiques visant à développer l'autonomie, l'*accountability* et la concurrence ont été mises en œuvre avec rigueur en Angleterre et de manière cohérente avec les recommandations de l'OCDE et avec la tradition libérale de ce pays, contrairement à la France toujours dans le statu quo du fait de l'opposition des forces de gauche et de son attachement à l'égalité républicaine (Doyle, 2021).

qualification et d'améliorer le taux de diplomation de la France dans le cadre de la stratégie de Lisbonne et d'une économie de la connaissance. Et il s'agit encore de réaliser des économies budgétaires comme le préconise un rapport d'audit de modernisation de décembre 2016. Or l'on sait que ces deux processus (audits de modernisation et stratégie de Lisbonne) drainent avec eux différents réseaux d'experts ce qui relativise l'absence du marqueur 3. Enfin, si certains travaux montrent que malgré les résistances des acteurs nationaux, cette réforme a pu connaître un succès local dans certains cas, comme dans le département de la Loire-Atlantique (Bernard & Troger, 2012), d'autres insistent sur la vision restrictive au fondement de cette réforme. Pour la sociologue Fabienne Maillard qui suit ces sujets depuis de nombreuses années, cette réforme est en effet gouvernée par une logique quantitative. Peu soucieuse des réserves émises par les acteurs en présence, y compris certains inspecteurs généraux pointant un risque de dérive certificative, elle délègue aux établissements scolaires au nom de leur autonomisation nécessaire la gestion des contraintes causées par la réforme et elle accorde finalement peu d'importance aux questions de travail et d'emploi des élèves, notamment pour ceux qui trouvaient à s'insérer sur le marché du travail avec un BEP (Maillard, 2016). Ces éléments suggèrent qu'on retrouve aussi le marqueur 5, faisant ainsi de cette réforme un exemple de *fast-politique*.

Ce dernier pourrait paraître ponctuel ou anecdotique s'il ne trouvait pas un certain écho dans d'autres réformes menées au même moment. Notre analyse de **la fabrique des évaluations standardisées des acquis des élèves en CE1 et CM2 mises en œuvre au cours de l'année scolaire 2008-2009** montre que cette réforme présente elle aussi de nombreux marqueurs de la *fast-politique* (Pons, 2010b). Cette réforme est d'abord menée volontairement dans l'urgence comme en témoignent certains éléments calendaires : annonce de la réforme dès novembre 2007 sans consultation préalable, expérimentation dès février 2008 dans une centaine d'école des épreuves conçues par un groupe d'experts restreint dans le sillage du cabinet du ministre (faut-il en conclure que ces premières épreuves ont été constituées en trois mois ou qu'elles étaient prévues avant ?), transmission des items retenus au service technique compétent du ministère et annonce des premiers résultats le 30 mars 2009 alors même que le débat est particulièrement vif sur le sujet au sein de la communauté de politique publique, notamment en ce qui concerne la fragilité méthodologique de l'outil. Ce gouvernement dans l'urgence est visible aussi dans certains arguments utilisés pour légitimer la réforme. Publiquement, il faut concevoir ces évaluations rapidement pour évaluer la maîtrise des nouveaux programmes présentés le 20 février 2008. En entretien, certains de nos interlocuteurs pointent une stratégie de gouvernement spécifique : l'essentiel n'est pas de s'assurer de la meilleure fiabilité méthodologique possible du dispositif, mais d'abord de le mettre en œuvre rapidement, pour qu'il s'impose progressivement dans le paysage institutionnel, quitte à devoir l'améliorer plus tard, les critiques méthodologiques contribuant paradoxalement à renforcer l'institutionnalisation de l'outil puisqu'on ne débat plus sur sa raison-d'être mais sur son amélioration. Les marqueurs 1, 4 et 5 sont donc particulièrement visibles dans ce cas. Mais l'on retrouve aussi le marqueur 2 dans la mesure où ces évaluations s'adosent à une réforme des programmes consacrant une volonté de retour aux fondamentaux (idée qu'on retrouve dans de nombreux pays) et où cette réforme est aussi justifiée par le ministre Xavier Darcos comme un complément indispensable aux enquêtes internationales afin de mieux saisir et endiguer la baisse des résultats français. Le dispositif d'enquête prévu lors de cette recherche ne permet pas de tester la pertinence du marqueur 3 en revanche. Néanmoins, la présence des autres marqueurs permet de conclure là encore à l'existence d'un exemple de *fast-politique*.

Il reste maintenant à déterminer si ces exemples restent ponctuels et conjoncturels, ou s'ils marquent la possible entrée de la France dans un troisième âge de la fabrique des politiques d'éducation. La réponse n'est pas simple. Si plusieurs politiques menées entre 2007 et 2012 semblent s'inscrire dans le schéma de la *fast-politique*, la période 2012-2017 a plutôt été marquée par un retour en force du modèle de la communauté de politique publique (Hyatt & Meraud, 2015 ; Buisson-Fenet & Pons, 2017), même s'il faudrait sans doute nuancer ce propos selon les politiques étudiées. L'analyse de la période 2017-2022 dans ce rapport s'avère quant à elle délicate parce que l'on manque du temps minimal pour obtenir des travaux présentant le recul nécessaire : à une exception près, les articles de nos corpus sur la France publiés après 2017 abordent tous des périodes antérieures. Néanmoins deux signes nous laissent penser que les analyses à venir pourront sans doute confirmer l'existence d'un régime de *fast-politique* au cours de la période 2017-2022. Le premier renvoie à certains ouvrages non-académiques mais étayés qui se sont livrés à une analyse conjoncturelle des « années Blanquer ». Alain Bouvier montre bien par exemple dans sa « radioscopie » des trois premières années d'exercice du ministre Jean-Michel Blanquer, celles de l'avant-Covid, que celui-ci a dès ses débuts imposé un style particulier. Ce dernier a plusieurs caractéristiques, dont le fait d'annoncer beaucoup de réformes rapidement (Alain Bouvier en compte une soixantaine annoncées en 15 jours au cours de la première année scolaire 2017-2018), de multiplier les « mini-dispositifs » faussement disparates, de s'appuyer sur les comparaisons internationales, le tout en occupant fortement l'espace médiatique et en étant « toujours à 100 à l'heure » (Bouvier, 2019, p. 244). Le second signe, c'est celui des premiers travaux de recherche sur la gestion de la crise du Covid-19 qui commencent à être publiés. Cette crise a bien sûr impliqué de prendre des décisions dans l'urgence, ce qui ne ferait pas du marqueur 1 le marqueur le plus discriminant pour le coup. Mais pour certains chercheurs cette crise a semblé-t-il être aussi l'occasion d'une accélération de tendances déjà bien ancrées en matière de réforme, comme la privatisation, l'individualisation, l'approche par compétences, la technicisation des pédagogies enseignantes, autant d'éléments qui sont sources d'inégalités, qui confirment le souhait de développer une école « à la carte » et qui peuvent se traduire par une moindre qualité des enseignements (Bonnéry, 2020). À suivre attentivement donc...

C. Sens et conséquences : une projection

Envisager les conséquences d'une telle fabrique « rapide » des politiques d'éducation sur la conduite et la mise en œuvre de celles-ci, ainsi que le sens qui se dégage de ces dernières, peut paraître prématuré dans la mesure où cet âge, même identifié dans plusieurs pays, n'en est qu'à ses débuts, si tant est qu'il se confirme ensuite.

Néanmoins, plusieurs conséquences peuvent être raisonnablement envisagées, soit parce qu'elles sont déjà mentionnées dans la littérature, soit parce qu'elles apparaissent comme une extension logique du modèle de la *fast-politique*. La première est une **transformation des modes de légitimation des politiques d'éducation**. L'analyse du cas suédois proposé par Sverre Tveit et Christian Lundahl montre en effet que les politiques d'éducation dans ce pays ont pu être légitimées selon trois modèles différents qui se sont succédé dans le temps : le modèle de la collaboration (*collaboracy*) selon lequel le gouvernement a l'habitude de collaborer avec plusieurs parties-prenantes, notamment les acteurs professionnels, celui de l'agence (*agency*) dans lequel les réformes sont essentiellement légitimées par les travaux d'agences de régulation formelles, qu'elles soient nationales (agence d'évaluation) ou internationales (réseau Eurydice de l'Union européenne, OCDE) et enfin **le modèle de la consultance** (*consultancy*) selon lequel les gouvernements légitiment leurs réformes sur la base de

recommandations produites par des experts individuels ou des entreprises privés qu'ils sollicitent. La *fast-politique* se traduit ainsi dans ce pays par un recours bien plus important au modèle de la consultance au moment de légitimer les réformes conduites à partir de 2010, ce qui a dépossédé les acteurs traditionnels de leur pouvoir d'influence (Tveit & Lundahl, 2018).

Une autre conséquence est l'**accentuation des formes de privatisation**. Comme le met en évidence un numéro récent de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* qui couvre une dizaine de pays, la privatisation ne se limite plus aux formes traditionnellement identifiées jusque-là (développement de l'enseignement privé, marchandisation, politiques multiples de privatisation) mais elle se développe sous des formes extrêmement variées dans tous les interstices laissés vides, flous ou incertains par le fonctionnement des systèmes d'éducation publique et les politiques mises en œuvre pour le réformer ou le réguler (Chevaillier & Pons, 2019). Il y a donc fort à parier que le développement de la *fast-politique* conforte grandement cette tendance, de manière directe puisqu'il s'appuie sur des réseaux d'acteurs en grande partie privés mais aussi de manière indirecte dans la mesure où il invite à mettre en œuvre des politiques d'éducation rapidement et à la qualité incertaine, dont certains acteurs privés ne manqueront pas de vouloir ensuite pallier les insuffisances...

À ces deux conséquences en partie établies dans la littérature, nous souhaiterions ajouter trois projections personnelles. Premièrement la *fast-politique* risque de confirmer, et ainsi d'accentuer, le développement d'une **nouvelle forme de technocratie mondialisée** et ce, de deux manières. Elle tend à véhiculer un processus de fabrique des politiques d'éducation finalement assez classique, pour ne pas dire néotaylorien, selon lequel des solutions de politique publique sont pensées par des experts et des élites entrepreneuriales au niveau global, et « piochées » puis mises en œuvre par des gouvernants nationaux qui se trouveraient alors en grande partie dépossédés de leur pouvoir d'imagination ou de conception des réformes et finalement réduits à un rôle d'exécutants. En outre, la *fast-politique* donne la primauté, dans le champ des expertises disponibles sur les politiques d'éducation, à des acteurs internationaux au savoir générique, supposé applicable et transférable dans différents contextes, ce qui constitue l'une des propriétés fondamentales de la technocratie (Dubois & Dulong, 1999). Deuxièmement, en lien avec ce qui précède, la *fast-politique* court grandement le risque de produire des **politiques d'éducation décontextualisées**, qui ne prennent pas en compte les dynamiques propres aux systèmes d'éducation étudiés au nom d'une transversalité discutable. Troisièmement, ces deux éléments conjugués risquent de renforcer dans certains systèmes d'éducation, comme en France où le modèle de la communauté de politique publique n'a pas disparu, des phénomènes de **découplage** entre la fabrique des politiques d'éducation, telle qu'elle se déploie au niveau national notamment en lien avec ces solutions politiques mondialisées, et la mise en œuvre effective de ces politiques à différents niveaux (Lessard & Carpentier, 2015).

Le sens de ces politiques fabriquées sur le modèle de la *fast-politique* n'est donc pas évident à dégager. Les auteurs ayant travaillé ce modèle insistent tous sur le **triomphe du néolibéralisme** et de sa vision economiciste de l'éducation. Nous l'avons vu, il s'agit d'une propriété du modèle lui-même. Beaucoup interrogent aussi les nombreuses formes de privatisation auxquelles ce modèle donne lieu, avec le pouvoir croissant de certains organismes experts comme les *think tanks* qui, s'ils affichent volontiers leur liberté de ton et indépendance, n'en sont pas moins des groupes d'intérêt spécifiques. Pour notre part, nous souhaiterions insister non pas sur un ou plusieurs sens particuliers, mais au contraire sur le **risque sérieux de perte de sens** qu'induirait ce modèle. Ce modèle véhicule un **mode de fabrication néotaylorien des politiques d'éducation** bien éloigné de ce qui fait à la fois leur spécificité, leur utilité

et leur noblesse. Par ailleurs, en venant se sédimenter aux modèles précédents, il risque d'introduire une couche de complexité supplémentaire rendant bien délicate l'appréciation du bien-fondé des réformes proposées.

IV. Trois âges, et alors ? Fabrique et mise en œuvre des réformes

Si la distinction de ces trois âges nous paraît fondamentale pour comprendre la fabrique des politiques d'éducation en France, mais aussi potentiellement dans d'autres pays, il reste à déterminer comment on peut utiliser cette distinction pour analyser plus finement la mise en œuvre même de ces politiques. Pour cela, il nous paraît utile en conclusion de tirer quelques enseignements de cette grille d'analyse, sans vouloir fermer le débat à leur sujet.

A. Les trajectoires des réformes dépendent de la sédimentation de ces trois âges

Le premier enseignement possible, le principal même selon nous, est que ces trois âges ne se succèdent pas au sens strict du terme, ils se sédimentent : **chaque nouvel âge vient s'ajouter et se mélanger au précédent**, sans le remplacer, pour créer finalement un mode de fabrique des politiques d'éducation toujours hybride et propre à chaque politique.

Les réformes curriculaires en sont un très bon exemple. Ces réformes visent à définir les contenus d'enseignement politiquement légitimes et à organiser leur acquisition progressive dans le parcours d'étude des élèves. La fabrique des programmes scolaires en France continue à s'effectuer sur le modèle de la communauté de publique quand cette fabrique implique des négociations fortes entre le ministère et les organisations professionnelles ou quand elle dépend fortement du pouvoir d'influence de coalitions d'acteurs (corps d'inspection, sections disciplinaires des syndicats, associations disciplinaires) qui partagent un même souci pour la défense d'une discipline (Gaïti, 2001 ; Legris, 2014 ; d'Enfert *et al.*, 2019). Mais les réformes curriculaires sont aussi clairement entrées dans l'âge de la décommunautarisation comme en témoignent l'histoire du socle commun en France et le rôle central joué, en matière de prescription curriculaire, par des commissions puis par divers conseils (Haut conseil de l'éducation, Conseil supérieur des programmes) (Gauthier & Le Gouvello, 2010 ; Clément, 2012, 2021). L'un des enjeux politiques majeurs pour ces nouvelles instances, au moment de promouvoir au sein du système éducatif une approche par compétences, et à travers elle une redéfinition des savoirs scolaires politiquement légitimes à transmettre en priorité lors de la scolarité obligatoire, est précisément de parvenir à s'affranchir des logiques disciplinaires d'une part, et de l'influence de la communauté de politique publique en matière de programmes scolaires d'autre part (Clément, 2012). Enfin, nous disposons d'exemples de réformes curriculaires effectuées dans l'urgence qui se rapprochent fortement du modèle de la *fast-politique*. Ce fut le cas par exemple lors de la réforme des programmes de l'enseignement primaire en 2007-2008, qui a vu le ministère introduire de nouvelles évaluations en CE1 et CM2 au nom d'enseignements tirés à partir de comparaisons internationales comme Pisa, et qui l'a fait dans une temporalité volontairement courte afin d'aller plus vite que le débat public à leur sujet, ce qui a suscité une opposition de plusieurs années de la part des acteurs de la communauté de politique publique en présence (Pons, 2010b ; Dutercq & Lanéelle, 2013).

Il faut dès lors bien comprendre que **dans toute réforme ou politique d'éducation actuelle, l'on peut retrouver un peu de chaque âge.**

La **décentralisation** est là aussi un bon exemple. Nous avons vu qu'il s'agissait d'une politique emblématique de l'âge de la décommunautarisation. Elle porte pourtant de nombreuses traces des deux autres âges. Rappelons d'abord qu'elle constitue l'une des « nouvelles politiques d'éducation »

fortement promues au niveau international (Mons, 2007) et qu'en ce sens, les préconisations en la matière sont susceptibles de circuler rapidement et intensément dans un contexte de globalisation (Ferhat, 2021) conformément au modèle de la *fast-politique*. Mais cette politique porte surtout les marques de l'âge précédent, marques qui conditionnent les modalités de sa mise en œuvre. Les travaux les plus récents insistent par exemple sur 1/ l'importance toujours centrale dans les normes d'action publique retenues par les collectivités territoriales, notamment les Régions, de la valeur d'égalité et ce, à rebours d'un discours liant automatiquement décentralisation et accroissement des inégalités territoriales (Dupuy, 2021), 2/ l'importance des investissements déjà effectués par les collectivités locales avant la décentralisation des années 1980 pour comprendre la mise en œuvre contrastée de cette dernière d'un territoire à l'autre (Cahon, 2021) et 3/ le rôle majeure d'impulsion d'une logique décentralisatrice joué par une autre politique éducative pourtant pensée au niveau national, à savoir l'éducation prioritaire (Ferhat, 2021), quand bien même cette politique entend consacrer l'importance d'un pilotage local et donne lieu à des mises en œuvre contrastées d'une ville à l'autre, même gouvernées par les mêmes forces politiques (Heurdier & Bongrand, 2021).

Prendre en compte cette logique de sédimentation est donc une étape fondamentale pour analyser ensuite les trajectoires prises par les différentes réformes. Pour le dire autrement, **on ne comprend rien**, ou pas suffisamment de choses à nos yeux, **à la mise en œuvre des réformes si l'on ne comprend pas comment ces modèles de fabrique se sont sédimentés et les traces qu'ils ont laissées auprès des acteurs.**

Prenons l'**exemple des politiques d'éducation prioritaire**, largement étudiées dans la littérature (Robert, 2007 ; Rochex, 2008 ; Heurdier, 2011, 2014 ; Rochex, 2016 ; Ben Ayed, 2017 ; Heurdier, 2017 ; Rochex, 2018 ; Cornand *et al.*, 2021). On ne comprend rien à l'accueil initialement réservé des dispositifs d'ouverture sociale mis en œuvre dans l'enseignement supérieur par l'administration du ministère de l'Éducation nationale et la communauté de politique publique autour de l'éducation prioritaire si l'on ne mesure pas que ces dispositifs marquent l'entrée dans un nouvel âge de la politique d'éducation prioritaire (Bongrand, 2011). Pour les chercheurs du projet EuroPEP (2006-2010) en effet, ces politiques ont connu trois âges différents (Demeuse, 2008 ; Demeuse *et al.*, 2011). Le premier est celui des politiques de compensation qui naissent avec les premières initiatives des années 1960 aux États-Unis et qui vont voir le jour, le plus souvent selon une logique territoriale, dans différents États-Providences et systèmes éducatifs construisant une école moyenne commune pour tous. Leur nouveauté proclamée peine à s'affirmer tant sur le plan organisationnel qu'en matière de transmission des savoirs. Objets de plusieurs critiques, elles débouchent parfois sur une « idéologie déficitariste [qui] contribue à fermer l'horizon d'attente des enseignants (baisse des exigences), tout en ouvrant la porte à des formes de populisme ou de misérabilisme pédagogiques contribuant à creuser les écarts qu'ils s'agissait de réduire » (Demeuse *et al.*, 2011, p. 28). Le deuxième âge est celui de la lutte contre l'exclusion marquée notamment par la volonté de réduire les sorties précoces des systèmes éducatifs. Plus ou moins marquée selon les pays, cette nouvelle insistance sur le sort des « vaincus de la compétition scolaire » pour reprendre l'expression de François Dubet est alimentée par les réflexions autour d'un socle commun d'apprentissages, de savoirs et de compétences et s'inspire grandement de la philosophie de la justice développée par John Rawls. Le troisième âge, celui de l'adaptation de l'offre d'enseignement à la « diversité » des élèves et de la gestion des « risques », se traduit par une multiplication de mesures en fonction des nombreuses catégorisations des publics scolaires, par une approche de plus en plus individualisante de l'échec scolaire et des handicaps et par l'essor de nouvelles rhétoriques sur l'« école inclusive », les « besoins éducatifs particuliers », ou

encore, nous y venons, l'« excellence », le tout dans un espace scolaire de plus en plus fragmenté. La mise en œuvre des parcours d'excellence depuis le début des années 2000 donne lieu dès lors à des luttes définitionnelles importantes entre les acteurs à tous les niveaux selon 1/ la conception de l'excellence qu'ils souhaitent retenir, 2/ l'intensité du ciblage des élèves qu'ils veulent privilégier (ciblage fort au risque de privilégier des élèves déjà bien positionnés dans la compétition scolaire ou ciblage faible pour laisser une opportunité à des élèves à forte appétence scolaire) et enfin 3/ leur interprétation du sens global de ce dispositif (vision plus élitiste ou plus universaliste) (Cornand *et al.*, 2021), autant de paramètres qui peuvent varier selon l'importance accordée par les acteurs aux deux premiers âges de la politique d'éducation prioritaire.

B. Pas de correspondance automatique entre âges et logiques de mise en œuvre

Le deuxième enseignement possible découle du premier et il passe par la réfutation d'une idée relativement intuitive. Spontanément, on pourrait penser en effet qu'à chaque âge est associée une logique particulière de mise en œuvre des politiques d'éducation. Par exemple, l'âge de la communauté de politique publique, on l'a vu, se caractérise par une régulation corporatiste et bureaucratique importante du système scolaire entre acteurs et organisations de cette communauté. Aussi cet âge est-il en général associé à une forte bureaucratisation de l'action publique. Il n'y a qu'un pas (malheureusement facile) à faire pour en déduire que dans ce contexte, la mise en œuvre à cet âge correspondrait dans tous les cas à une simple application, plus précisément à une mise en conformité inévitable à une même norme bureaucratique supposée être appliquée de la même manière sur le territoire. Autre exemple : l'âge de la décommunautarisation se traduit par le recours à de nouveaux instruments d'action publique dont plusieurs sont inspirés du *New public management* et sont caractéristiques de ce que certains appellent une « cité par projets » (Derouet *et al.*, 2008 ; Boltanski & Chiapello, 2011). On pourrait dès lors penser, dans la mesure où ces nouveaux instruments, comme le projet, l'auto-évaluation ou le partenariat, en appellent à l'autonomie, l'initiative et la responsabilité des acteurs, voire à leur créativité, que la mise en œuvre à l'âge de la décommunautarisation soit de moins en moins bureaucratique et qu'elle fasse de plus en plus appel à la capacité des acteurs, à tous les niveaux, à produire et partager du sens sur la politique déployée, conformément aux théories du *sensemaking* (Spillane *et al.*, 2002).

Cette association rapide entre un âge et une logique spécifique de mise en œuvre est d'autant plus probable que la recherche internationale sur la mise en œuvre des politiques d'éducation a elle-même évolué : les premières approches fonctionnalistes, normatives, et en termes de découplage, ont ainsi été critiquées, amendées et dépassées à plusieurs reprises par des travaux insistant beaucoup plus sur la capacité des acteurs à faire sens et à traduire les impératifs politiques en fonction des contextes, notamment institutionnels, dans lesquels ils évoluent (Lessard & Carpentier, 2015). En France par exemple, après les premiers travaux de politologues insistant sur le corporatisme et les points de blocage du système (Sadoun & Donegani, 1976) et d'historiens souvent amenés à insister sur le rôle des grands hommes dans l'histoire des politiques scolaires (Lelièvre & Nique, 1995), d'autres travaux, plus proches de la sociologie, des sciences de l'éducation ou de l'économie, ont pu mettre en évidence l'internationalisation des politiques publiques et la gouvernance multiniveaux à l'œuvre en éducation (van Zanten, 2014).

Cette association est par ailleurs entretenue par les réformateurs eux-mêmes qui s'appuient sur elle pour mieux asseoir leurs projets de changement. Nos recherches sur l'évaluation et le pilotage par les

résultats en France nous ont ainsi donné à lire fréquemment des articles de revues spécialisées publiés par des membres d'élites administratives – directeurs d'administration centrale, inspecteurs généraux, recteurs – dans lesquels les auteurs commencent par caractériser un mode de régulation classique du système scolaire jugé désuet – à coup de circulaires et d'injonctions hiérarchiques, vertical et bureaucratique, en clair *top down* – pour mieux introduire ensuite de nouvelles modalités de « pilotage » souhaitables à leurs yeux (par les objectifs, les résultats, le sens etc.) supposées mieux prendre en compte les réalités locales et mieux répondre aux défis actuels (Pons, 2017c).

La tentation est alors grande de procéder à un appariement entre un âge et une logique de mise en œuvre des politiques d'éducation. Néanmoins, cet appariement, séduisant au moment de modéliser les changements en cours, ne résiste pas à une analyse empirique approfondie. Les travaux à dimension historique mettent bien en évidence la pluralité des logiques de mise en œuvre à l'âge de la communauté de politique publique. Certains travaux sur les recteurs par exemple, une fonction dont on pourrait s'attendre qu'elle laisse peu de marges de manœuvre à ceux qui l'assument tant elle rend impératives la représentation de l'État en académie et la mise en œuvre fidèle de la politique d'éducation nationale, insistent bien, notamment quand ils entrent dans la complexité des parcours biographiques, sur le rôle majeur de médiation de ces politiques nationales joué par les recteurs, mais aussi leur rôle d'impulsion et de valorisation d'initiatives locales qui alimentent en retour la réflexion des réformateurs nationaux (Condette, 2006, 2009). À l'inverse, plusieurs travaux sur des politiques d'éducation emblématiques de l'âge de la décommunautarisation ont conclu au maintien, voire au renforcement d'une logique de mise en œuvre *top down* et bureaucratique. Le pilotage par les résultats à la française fourmille d'exemples de ce type : quand le ministère enjoint les rectorats par circulaire, donc de manière bureaucratique, à développer des outils et un mode de fonctionnement par projet, contrat, évaluation ou partenariat, donc à entrer dans une logique post-bureaucratique (Pons, 2014b ; Maroy & Pons, 2019) ; quand l'injonction à l'autonomie se traduit essentiellement par une reddition de comptes accrue (« *nous n'avons jamais été autant contrôlés depuis que nous sommes censés être autonomes* » nous dira un jour un chef d'établissement en entretien) ; quand l'évaluation des projets d'école se limite dans certaines circonscriptions du premier degré à une simple validation d'un fichier par mail à distance (Buisson-Fenet & Pons, 2014) etc.

Néanmoins, ce qui précède ne signifie pas non plus que le mode de fabrication des politiques d'éducation retenu n'a pas d'incidence sur leur mise en œuvre pour au moins deux séries de raisons que nous développons ci-dessous. D'une part les choix de fabrique sont en eux-mêmes des choix de mise en œuvre. D'autre part le mode de fabrication choisi joue un rôle de cadrage de l'action publique aux effets multiples.

C. Les choix de fabrique sont des choix de mise en œuvre

Un autre élément fondamental de notre démonstration est que, sans surprise, **chaque modèle de fabrique a ses avantages et ses inconvénients**, que nous tentons de synthétiser dans le tableau 1.

Dès lors, **choisir un modèle de fabrique plutôt qu'un autre n'est pas neutre sur le plan politique.** Dit encore autrement, **les choix de fabrique** (des gouvernants en particulier) **sont en eux-mêmes des choix de mise en œuvre.** La mise en œuvre n'est pas qu'une séquence de l'action publique qui serait réservée aux acteurs locaux et intermédiaires dans un schéma *top-down* selon lequel on fabriquerait la politique d'éducation essentiellement au niveau national en France, et on mettrait en œuvre ensuite

(dans les académies, les territoires, les établissements, les classes etc.). Non, la mise en œuvre se joue aussi au niveau de la fabrique nationale. Faire le choix d'une imposition rapide des évaluations CE1-CM2 en 2008 est un choix de fabrique (proche de la *fast-politique*) et un choix de mise en œuvre qui aura des répercussions jusqu'en 2012, puisque le dispositif reste très contesté, et même sur le quinquennat suivant au cours duquel les évaluations standardisées des acquis des élèves ont clairement été mises en sommeil (Pons, 2020a). Instaurer une vaste concertation nationale pour préparer une loi de Refondation de l'école est un choix de fabrique (en faveur du modèle de la communauté de politique publique) et un choix de mise en œuvre (Hyatt & Meraud, 2015). Décider de légiférer en matière de lutte contre l'absentéisme sans tenir compte des revendications et oppositions de la communauté de politique publique en présence (notamment sur la question de la suspension-suppression des allocations familiales est un choix de fabrique (en faveur du modèle de la décommunautarisation) et un choix de mise en œuvre dans la mesure où cette modalité de conception induit une controverse durable et où elle induit un découplage important entre le débat public agité sur le sujet et les actions finalement effectuées à différents niveaux par les professionnels concernés (Pons, 2017a) etc.

Tableau 1 : Les trois âges des politiques d'éducation : un tableau synoptique

	La communauté de politique publique	La décommunautarisation	La <i>fast-politique</i>
Propriétés fondamentales	Logique de secteur	Désectorisation	Des réformes rapides
	Régulation bureaucratique-professionnelle	Dénationalisation	Des solutions globalisées
	Internalisation et instrumentalisation des éléments externes	Désétatisation Dérégulation bureaucratique	Des réseaux d'acteurs mondialisés Une spécialisation sur certaines réformes
Effets sur la conduite des politiques d'éducation	Poids des propriétaires traditionnels des problèmes éducatifs	Nouvelles problématiques éducatives	Nouveaux modes de légitimation
	Logique de <i>stop-and-go</i>	Instabilité conjoncturelle	Privatisation
	Politiques souvent institutionnelles	Individualisation des politiques Politiques plus substantielles	Autres ???
Avantages visés	Primauté des expertises professionnelles	Réappropriation politique des enjeux scolaires	Contourner la complexité du <i>policy process</i>
	Approfondissement de la particularité des problèmes scolaires	Ouverture internationale	Surprendre les acteurs pour les orienter
	Autonomie professionnelle des acteurs	Plus grande souplesse d'organisation	Tirer les enseignements de la mondialisation
	Autonomie politique de la communauté	Gestion plus qualitative	
Inconvénients possibles	Corporatisme vs intérêt général	Instrumentalisation politique de l'école	Perte de souveraineté
	Une éducation scolaro-centrée	Perte de souveraineté politique	Standardisation internationale
	Faible ouverture à la société civile	Libéralisme inégalitaire	Baisse de la qualité du contenu des réformes
	Découplage entre décision politique et mise en œuvre effective	Opacification et fragmentation des réformes	Technocratie mondialisée
			Décontextualisation

D. Le rôle de cadrage du mode de fabrication dominant

S'il n'est pas correct de conclure que « par essence » tel âge se caractérise forcément par telle logique de mise en œuvre des réformes, il n'en demeure pas moins, puisque les choix de fabrication sont aussi des choix de mise en œuvre, que le mode de fabrication dominant ou particulièrement mis en avant par les gouvernants, joue un rôle de cadrage important dans la mise en œuvre d'une réforme. Ce cadrage concerne à la fois le positionnement et les marges de manœuvre laissées aux différents acteurs mais aussi les modalités de leur coordination.

Chaque modèle implique d'abord des rôles attendus et des positionnements typiques différents des acteurs du processus de réforme. Cela paraît relativement évident pour les acteurs de la communauté de politique publique (organisations professionnelles, associations de parents etc.). Dans le premier âge, ils sont des acteurs clés du processus de réforme : consultés à différents niveaux dans le cadre d'instances ou d'espaces institutionnalisés, ils négocient ou cofabriquent en grande partie les réformes. Dans le deuxième âge, ces acteurs doivent partager ce rôle avec un nombre croissant et divers d'acteurs qui apportent leurs points de vue et leurs intérêts alors que dans le dernier âge, leur contribution semble presque ignorée ou en tout cas très secondaire. Sans doute pourrions-nous dessiner un mouvement opposé pour certains experts internationaux dont l'audience ne cesse de croire avec la décommunautarisation et la *fast-politique*. Et il y a enfin des acteurs au positionnement délicat et potentiellement ambigu à tous les âges comme celui des journalistes ou des chercheurs. Une trop forte spécialisation dans le champ de l'éducation peut les amener à intégrer plus ou moins consciemment ou intentionnellement la communauté de politique publique en présence. À l'inverse rester volontairement extérieurs au nom de la préservation d'une forme de fraîcheur ou de nouveauté sur les sujets étudiés, comme le revendiquent certains journalistes en éducation (Pons, 2014c), court le risque de rendre ces acteurs dépendants des sources institutionnelles et leurs analyses plus superficielles ou pas assez historicisées.

Au-delà de ces rôles et positionnements, ce sont les marges de manœuvre laissées aux acteurs, et donc à travers elles les **relations de pouvoir à l'œuvre dans le système d'action publique dans son ensemble**, qui sont susceptibles d'être altérées selon le mode de fabrication retenu. Un fonctionnement selon le modèle de la communauté de politique publique par exemple confère beaucoup de pouvoir aux acteurs directement en charge des négociations avec le ministère. Au fil du temps, les organisations syndicales, d'enseignants comme d'autres catégories de personnels, ont ainsi acquis une expertise très importante en matière de gestion des carrières et de prévision des effectifs, au point d'assurer parfois des tâches d'« administrations-bis » (Robert, 1995). Ces marges de manœuvre ne sont pas données, elles supposent de la part des acteurs le déploiement de répertoires d'action élaborés afin de parvenir à imposer leur vision. Il s'est agi par exemple pour certains syndicats d'enseignants français, dans le cas des négociations sur les projets de réforme de l'évaluation des enseignants qui se sont succédés depuis 1997, de commanditer des sondages pour rappeler que les enseignants sont majoritairement hostiles à ces nouveaux projets, de travailler avec d'autres syndicats (y compris de chefs d'établissement) pour éviter d'être instrumentalisés de manière bilatérale par le gouvernement, de pointer par communiqués de presse les défaillances des schémas de réforme envisagés ou encore lier ce sujet à d'autres réformes en cours pour porter la lutte sur ces dernières et mieux justifier ainsi l'arrêt des négociations sur le projet initial (Buisson-Fenet & Pons, 2017). Enfin ces marges de manœuvre supplémentaires ne sont pas toujours là où l'on croit. Par exemple, on pourrait penser spontanément que l'âge de la décommunautarisation se traduit par un accroissement

de l'influence exercée par les nouveaux experts qui portent les réformes emblématiques de cet âge, comme des spécialistes en management public, des experts internationaux, des consultants privés, des leaders d'opinion externes à la communauté de politique publique de référence. C'est bien évidemment le cas : nous avons pu observer par exemple en matière de politique d'évaluation une redistribution des expertises politiquement légitimes à partir de 2005 avec une influence accrue des experts de l'OCDE ou de l'inspection générale des Finances (Pons, 2010a). Et il y a fort à parier que la *fast-politique* accroisse encore le pouvoir de certains consultants et autres *think tanks*. Mais dans la mesure où la décommunautarisation se traduit aussi par une forte instabilité conjoncturelle des politiques d'éducation, elle tend à donner un pouvoir très important aux acteurs qui sont capables de produire rapidement des analyses étayées sur les toutes dernières initiatives et qui en maîtrisent la présentation, pour ne pas dire la grammaire (nouveaux sigles, nouvelles procédures, nouveaux schémas d'organisation etc.). Parmi ces acteurs, certaines élites administratives et leur science de l'État, comme les inspecteurs généraux, restent très compétitives sur le marché des producteurs de connaissance utiles à la décision, alors qu'elles appartiennent historiquement à la communauté de politique publique caractéristique de l'âge précédent.

Le mode de fabrication privilégié a enfin un pouvoir de cadrage important sur les modalités de coordination des acteurs. Aurélie Llobet le met bien en évidence dans le cas de la politique d'éducation prioritaire et de la mise en œuvre des « réseaux ambition réussite » (RAR) à partir de 2006. Très critiquée au niveau national, cette réforme a été mise en œuvre dans l'urgence, sans consultation locale, selon des modalités proches de la *fast-politique* mentionnée plus haut. Sur le terrain, les acteurs ont dû parer au plus pressé, notamment les chefs d'établissement. Ces derniers ont dès lors réduit l'ampleur des consultations auprès des enseignants (on évite les enseignants réfractaires, on construit des solidarités avec les personnes qu'on sait ouvertes aux changements). Cette situation a eu deux conséquences majeures. D'une part l'engagement des acteurs fut sélectif et personnalisé, ce qui n'a pas toujours permis de bien intégrer dans les établissements les assistants pédagogiques qui étaient prévus dans le cadre de la réforme et qui ont souffert d'un déficit de légitimité. D'autre part certaines initiatives ont été détournées de leurs objectifs initiaux. Par exemple les nouveaux moyens en personnels enseignants ont permis de titulariser des enseignants contractuels que les établissements connaissaient, voire de garder de bons éléments à qui l'on a proposé des primes, plutôt que de recruter des enseignants expérimentés (Llobet, 2012).

V. Conclusion : âges et effets de contexte

La commande qui nous a été adressée nous invitait à questionner la « fabrication politique des réformes », ce que nous avons fait tout au long de ce travail en distinguant trois âges de la fabrique des politiques d'éducation dont les propriétés sont synthétisées dans le tableau 1. Nous avons également montré que ces âges se sédimentaient plutôt qu'ils ne se succédaient, et qu'il était impératif de saisir ce processus de sédimentation pour décrypter ensuite les trajectoires plus ou moins heureuses des réformes successivement annoncées et mises en œuvre. Nous avons enfin envisagé différents liens entre fabrique et mise en œuvre des réformes, non pas des liens théoriques tels que des spécialistes pourraient les envisager au moment de construire des modèles explicatifs, mais des liens empiriques, tels qu'ils apparaissent dans les conclusions de la littérature de recherche française et internationale désormais conséquente sur le sujet. Cette dernière approche nous a amené à battre en brèche plusieurs idées reçues ou raisonnements intuitifs : non la fabrication n'est pas déconnectée de la mise en œuvre et n'intervient pas forcément « avant » elle selon une vision rationnelle et quelque peu balistique de l'action publique. Les choix de fabrication sont en eux-mêmes des choix de mise en œuvre et ils ont un pouvoir de cadrage plus ou moins fort selon les cas. Non il n'est pas possible d'associer strictement et mécaniquement à un âge une logique spécifique de mise en œuvre : la décommunautarisation – et nous pouvons le supposer la *fast-politique* aussi – n'implique pas forcément moins de bureaucratisation que le modèle de la communauté de politique publique.

Malgré tout, un aspect de la commande n'a pas encore été abordé de manière suffisamment explicite, notamment parce qu'il implique à nos yeux une réflexion finale méta prenant appui sur tout ce qui a été dit : la question du contexte. Quelles sont les particularités du contexte français qui expliquent les formes et les dynamiques prises par la mise en œuvre des réformes dans ce pays ? Là encore, la réponse diffère selon les âges envisagés.

Dans le modèle de la communauté de politique publique, finalement, la particularité du contexte français par rapport à d'autres pays ne tient pas aux propriétés fondamentales de ce modèle que nous avons mises en évidence : dans d'autres pays en effet l'on retrouve un secteur d'action publique bien identifié avec des acteurs qui participent à la régulation bureaucratique-professionnelle de l'éducation et qui militent pour préserver les frontières de ce secteur. La particularité serait plutôt à rechercher dans la durabilité ou la persistance de ce modèle, qui semble plus grande qu'ailleurs, alors même que dans ce pays comme dans d'autres, de nombreuses réformes ont tenté de le faire évoluer. Cette durabilité s'appuie sur des spécificités françaises qui renvoient au modèle de la République, à un modèle politique d'éducation particulier bien étudié par Denis Meuret (Meuret, 2007) et au poids toujours important de l'État enseignant. Dans ce premier âge-là, **l'effet de contexte est donc à rechercher dans ces spécificités qui permettent au modèle de la communauté de politique publique d'être encore prégnant et qui induisent des modalités de mise en œuvre spécifiques des réformes.**

Dans le modèle de la décommunautarisation, l'effet de contexte est tout autre. Puisque cet âge se caractérise par la volonté de dépasser l'âge précédent alors que précisément, ce dernier est toujours important en France, **l'effet de contexte est à rechercher dans les différentes logiques de médiation nationale d'impératifs internationaux** (décentralisation, internationalisation, libéralisation etc.), ces médiations pouvant emprunter différentes logiques : alignement mimétique sur une norme ex-nationale (cas très rare), résistance durable (cas saillant mais pas forcément si répandu),

accommodation, appropriation sélective, hybridation (cas les plus fréquents), dilution ou amplification (cas possibles mais souvent ponctuels) etc.

Enfin, **dans le modèle de la *fast-politique***, la problématique du contexte est encore très différente. Dans la mesure où ce modèle prévoit la mise en œuvre rapide dans des domaines spécifiques de solutions circulant au niveau international et portées par des réseaux d'acteurs mondialisés, selon une logique complètement décontextualisée selon laquelle ces solutions sont supposées pouvoir s'appliquer pratiquement partout, **l'effet de contexte prend la forme d'une force de rappel ou de résistance locale qu'il conviendrait pour les promoteurs de la *fast-politique* de contrecarrer**. Il peut s'agir « d'orthodoxies de politique publique » pour reprendre l'expression de Bob Lingard (Lingard, 2016) ou d'équilibres institutionnels solidement établis. L'exemple des politiques de gestion des enseignants en France le montre bien : du fait de leur nombre important (environ 870 000 en 2020, soit environ un tiers de la fonction publique d'État), il paraît bien difficile de mettre en œuvre en France à budget constant ou contrôlé les « solutions miracles » traditionnellement envisagées au niveau international pour améliorer le statut et l'attractivité des métiers de l'enseignement (de meilleurs salaires, des perspectives de carrière diversifiées, une meilleure considération par la société, des conditions de travail gratifiantes, une formation continue soutenue) sans remettre fondamentalement en cause des choix institutionnels majeurs en termes de recrutement, d'affectation et de gestion des carrières des enseignants.

Arrêtons-là la « conclusion » d'un rapport qui de bout en bout a été pensé plutôt comme une succession d'invitations à ouvrir et partager la réflexion. Place au débat !

Bibliographie

- Adhikary, R. W. (2019). Influencing education policy : New philanthropy, network governance and *fast-policy*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(5), 746-756. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1599163>
- Aebischer, S. (2012). Réinventer l'école, réinventer l'administration. Une loi pédagogique et managériale au prisme de ses producteurs. *Politix*, 98(2), 57-83. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pox.098.0057>
- Akbaba, Y., & Jeffrey, B. (2017). *The implications of « new populism » for education*. E&E Publishing.
- Alves, N., & Canário, R. (2002). The New Magistracy of Influence : Changing Governance of Education in Portugal. *European Educational Research Journal*, 1(4), 656-666. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2002.1.4.4>
- Antunes, F. (2016). Economising education : From the silent revolution to rethinking education. A new moment of Europeanisation of education? *European Educational Research Journal*, 15(4), 410-427. <https://doi.org/10.1177/1474904116641696>
- Aubert, V. (Éd.). (1985). *La Forteresse enseignante : La Fédération de l'éducation nationale*. Fayard.
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World : An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Ball, S. J. (2008). New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. *Political Studies*, 56(4), 747-765. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x>
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Institute of Education, University of London.
- Barlet, S., & Jarousse, J.-P. (2011). Les ONG et l'éducation dans les pays en développement : Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 58, 37-46. <https://doi.org/10.4000/ries.2153>
- Barrault-Stella, L. (2012). Les résistances de la carte scolaire. Les limites du volontarisme politique dans l'action publique. *Politix*, 98(2), 109-127. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pox.098.0109>
- Barrault-Stella, L. (2016). Produire un retrait de l'État acceptable. Les politiques de fermetures scolaires dans les mondes ruraux contemporains. *Gouvernement et action publique*, VOL. 5(3), 33-58. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/gap.163.0033>
- Barrault-Stella, L. (2017). De fausses adresses pour contourner la carte scolaire. Arrangements avec le droit et fidélité à l'État. *Sociétés contemporaines*, 108(4), 125-154. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/soco.108.0125>
- Barrault-Stella, L., & Huguée, C. (2020). Maîtriser l'école, instrumentaliser l'État ? Les rapports à l'école et aux institutions publiques dans les classes supérieures. *Politix*, 130(2), 103-135. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pox.130.0103>

- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : Les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, 26(1), 3-19. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ds.261.0003>
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Barroso, J. (2015). La régulation locale de l'éducation et la direction des établissements scolaires au Portugal. *Recherche & formation*, 78(1), 81-94. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2398>
- Barroso, J. (2017). Réformes scolaires. In *Dictionnaire de l'éducation* (Agnès van Zanten & Patrick Rayou, p. 730-734). Presses universitaires de France.
- Barzanò, G., & Grimaldi, E. (2013). Discourses of merit. The hot potato of teacher evaluation in Italy. *Journal of Education Policy*, 28(6), 767-791. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.774439>
- Batista, S. (2014). The Redistribution of Responsibilities in Five European Educational Systems : From Global Trends to National Arrangements. *European Educational Research Journal*, 13(2), 181-198. <https://doi.org/10.2304/eej.2014.13.2.181>
- Baumgartner, F. R., & Walker, J. L. (1989). Educational Policymaking and the Interest Group Structure in France and the United States. *Comparative Politics*, 21(3), 273-288. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/422293>
- Bautier, E., & Rayou, P. (2017). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*.
- Beillerot, J., & Collette, S. (2003a). Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002). Deuxième partie. *Carrefours de l'éducation*, 16(2), 138-181. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.016.0138>
- Beillerot, J., & Collette, S. (2003b). Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002). Première partie. *Carrefours de l'éducation*, 15(1), 160-202. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.015.0160>
- Bellei, C. (2019). La privatisation par le marché dans l'éducation chilienne : Concepts, politiques et conséquences. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 82, 47-56. <https://doi.org/10.4000/ries.9090>
- Ben Ayed, C. (2009). La mixité sociale dans l'espace scolaire : Une non-politique publique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 11-23. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/arss.180.0011>
- Ben Ayed, C. (2015a). *La mixité sociale à l'école : Tensions, enjeux et perspectives*. Armand Colin.
- Ben Ayed, C. (2015b). *Le nouvel ordre éducatif local*. P.U.F.
- Ben Ayed, C. (2017). L'éducation prioritaire interrogée du point de vue de l'égalité juridique et de la politique d'égalité. *Revue française d'administration publique*, 162(2), 369-383. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rfap.162.0369>
- Bernard, P.-Y. (2019). *Le décrochage scolaire: Vol. 5e éd.* Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/le-decrochage-scolaire--9782715400450.htm>

- Bernard, P.-Y., & Troger, V. (2012). La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ? *Éducation et sociétés*, 30(2), 131-143. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/es.030.0131>
- Berthet, T. (2014). Politiques régionales d'orientation en France : Un essai de synthèse. *Dynamiques régionales*, 1(1), 51-58. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dyre.001.0051>
- Berthet, T. (2019). Dispersion scolaire et politiques publiques contre le décrochage en Italie. *Formation emploi*, 147, 89-112. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.7643>
- Bezes, P. (2009). *Réinventer l'État : Les réformes de l'administration française, 1962-2008* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Bezes, P., & Siné, A. (Éds.). (2011). *Gouverner par les finances publiques*. Presses de Sciences Po.
- Bisson-Vaivre, C., & Kherroubi, M. (2017). Parents « gêneurs » ou « acteurs ». La place difficile des parents dans l'école. *Administration & Éducation*, 153(1), 5-8. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.153.0005>
- Blondiaux, L. (1998). *La fabrique de l'opinion : Une histoire sociale des sondages*. Seuil.
- Bodin, R., & Orange, S. (2019). La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ». *Sociologie*, 10(2), 217-224. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/socio.102.0217>
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme* (Nouvelle éd.). Gallimard.
- Bongrand, P. (2011). L'introduction controversée de l'« excellence » dans la politique française d'éducation prioritaire (1999-2005). *Revue française de pédagogie*, 177, 11-24. <https://doi.org/10.4000/rfp.3379>
- Bongrand, P. (2012). La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : La fonctionnalisation d'une institution. *Politix*, 98(2), 35-56. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pox.098.0035>
- Bonnéry, S. (2020). L'école et la COVID-19. *La Pensée*, 402(2), 177-186. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lp.402.0177>
- Borras, I., & Romani, C. (2010). Orientation et politiques publiques. Évolutions nationales, enjeux internationaux. *Formation emploi*, 109(1), 9-22. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2847>
- Bouchard, J. (2012). La fabrique d'un classement médiatique de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le cas du Monde de l'éducation (1976-1988). *Quaderni*, 77(1), 25-40. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/quaderni.545>
- Bouvier, A. (2019). *Propos iconoclastes sur le système éducatif français*. Berger-Levrault.
- Broadfoot, P. (1985). Changing Patterns of Educational Accountability in England and France. *Comparative Education*, 21(3), 273-286. <https://doi.org/10.1080/0305006850210305>

Bruno, I., Clément, P., & Laval, C. (2010). *La grande mutation : Néolibéralisme et éducation en Europe*. Syllepse.

Buisson-Fenet, H. (2004). VARIA Un “usager” insaisissable ? Réflexion sur une modernisation mal ajustée du service public d’éducation. *Éducation et sociétés*, 14(2), 155-166. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/es.014.0155>

Buisson-Fenet, H. (2008). *L’administration de l’éducation nationale*. Presses universitaires de France.

Buisson-Fenet, H. (2019). *Piloter les lycées : Le tournant modernisateur des années 1990 dans l’Éducation nationale*.

Buisson-Fenet, H., & Pons, X. (2012). L’eupéanisation de l’École française en débat : Le cas contrasté de l’évaluation des établissements scolaires. *Politix*, 98(2), 129-146. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pox.098.0129>

Buisson-Fenet, H., & Pons, X. (2014). *School evaluation policies and educating states : Trends in four European countries*. P.I.E. Peter Lang.

Buisson-Fenet, H., & Pons, X. (2017). Un “sujet quifâche”. L’évaluation des enseignants en France, entre défensestatutaire, injonction au professionnalisme et autonomieprofessionnelle. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 10(3), 381. <https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9915>

Buisson-Fenet, H., & Pons, X. (2019). Responsable, mais pas redevable ? Gouvernance par les résultats et relations d’“accountability” dans les établissements scolaires en France. *Éducation et sociétés*, 43(1), 41-56. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/es.043.0041>

Burban, F., & Dutercq, Y. (2018). L’animation régionale de la prise en charge du décrochage scolaire : Une action publique en tension. *Formation emploi*, 144(4), 35-54. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.6497>

Cahon, J. (2021). Les collectivités locales et l’école avant la décentralisation : Construire et équiper les établissements scolaires (1886-1986). *Carrefours de l’éducation*, 51(1), 19-35. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.051.0019>

Careil, Y. (2002). *Ecole libérale, école inégale*. Syllepse ; Nouveaux regards.

Carney, S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization : Exploring Educational “Policyscapes” in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, 53(1), 63-88. <https://doi.org/10.1086/593152>

Carra, C., & Faggianelli, D. (2011). *Les violences à l’école*. Presses universitaires de France.

Carroll, N. (2013). E-learning – the McDonaldization of education. *European Journal of Higher Education*, 3(4), 342-356. <https://doi.org/10.1080/21568235.2013.833405>

Carvalho, L. M., & Costa, E. (2015). Seeing education with one’s own eyes and through PISA lenses : Considerations of the reception of PISA in European countries. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(5), 638-646. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871449>

- Carvalho, L. M., Costa, E., & Sant'Ovaia, C. (2020). Depicting the faces of results-oriented regulatory processes in Portugal : National testing in policy texts. *European Educational Research Journal*, 19(2), 125-141. <https://doi.org/10.1177/1474904119858799>
- Chapoulie, J.-M. (2006). Les nouveaux spécialistes des sciences sociales comme « experts » de la politique scolaire en France 1945-1962. *Genèses*, 64(3), 124-145. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/gen.064.0124>
- Charlier, J.-É. (2003). L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. La douce violence de la "Méthode ouverte de coordination" et de ses équivalents. *Éducation et sociétés*, 12(2), 5-11. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/es.012.0005>
- Charlot, B. (Éd.). (1994). *L'École et le territoire : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. A. Colin.
- Charlot, B., & Beillerot, J. (Éds.). (1995). *La construction des politiques d'éducation et de formation* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Chauvel, S. (2014). Le chemin de l'école. Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires. *Politix*, 108(4), 53-73. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pox.108.0053>
- Chevallier, T., & Pons, X. (2019). Les privatisations de l'éducation : Formes et enjeux: Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 82, 29-38. <https://doi.org/10.4000/ries.9066>
- Clément, P. (2012). Le Conseil national des programmes (1985-1994) : L'institutionnalisation chaotique d'une entreprise réformatrice. *Politix*, 98(2), 85-107. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pox.098.0085>
- Clément, P. (2021). The introduction of competence-based education into the compulsory school curriculum in France (2002–2017) : Hybridity and polysemy as conditions for change. *Comparative Education*, 57(1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1845062>
- Comby, J.-B. (2014). L'individualisation des problèmes collectifs : Une dépolitisation politiquement située. *Savoir/Agir*, 28(2), 45-50. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/sava.028.0045>
- Condette, J.-F. (2006). *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*. Service d'histoire de l'éducation, Institut national de recherche pédagogique.
- Condette, J.-F. (Éd.). (2009). *Les recteurs : Deux siècles d'engagements pour l'école (1808 - 2008)*. Presses Univ. de Rennes.
- Coombs, F. S. (1978). The Politics of Educational Change in France. *Comparative Education Review*, 22(3), 480-503. JSTOR.
- Cornand, R., Pavie, A., & Richard-Bossez, A. (2021). L'introduction de l'« excellence » en éducation prioritaire. La fabrique d'un nouveau besoin éducatif ? *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 81-94. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0081>
- Dale, R. (1994). The McDonaldisation of Schooling and the Street-level Bureaucrat. *Curriculum Studies*, 2(2), 249-262. <https://doi.org/10.1080/0965975940020206>

- Damiani, V. (2016). Large-scale assessments and educational policies in Italy. *Research Papers in Education*, 31(5), 529-541. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225354>
- Debarbieux, E. (1999). *La Violence en milieu scolaire*. ESF.
- Debarbieux, E. (Éd.). (2016). *L'école face à la violence : Décrire, expliquer, agir*. Armand Colin.
- Demeuse, M. (Éd.). (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe : Conceptions, mises en œuvre, débats*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Demeuse, M., Demeuse, M., & Antoniou, L. (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. ENS Éditions.
- d'Enfert, R., Legris, P., & Verneuil, Y. (2019). La fabrique complexe et évolutive des programmes scolaires (1880-1990). *Carrefours de l'éducation*, 47(1), 23-36. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.047.0023>
- Derouet, J.-L. (2006). Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : Recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 7-30. Érudit. <https://doi.org/10.7202/013474ar>
- Derouet, J.-L. (2008). Interroger les nouvelles politiques d'éducation et de formation en France depuis 25 ans : Une recomposition parallèle des conceptions de la justice et des formes de l'État. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 57-68. Érudit. <https://doi.org/10.7202/019472ar>
- Derouet, J.-L., Hamel, P., Thériault, B., Doray, P., & Maroy, C. (2008). Interroger les nouvelles politiques d'éducation et de formation en France depuis 25 ans : Une recomposition parallèle des conceptions de la justice et des formes de l'État. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 57-68. <https://doi.org/10.7202/019472ar>
- Desmoulins, L. (2009). Profits symboliques et identité(s) : Les *think tanks* entre affirmation et dénégation. *Quaderni*, 70(3), 11. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/quaderni.503>
- Dobbins, M., & Martens, K. (2012). Towards an education approach à la finlandaise ? French education policy after PISA. *Journal of Education Policy*, 27(1), 23-43. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.622413>
- Doyle, A. M. (2021). Twenty years on – what can PISA tell us about educational inequality in France and England? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1941773>
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Dubois, J.-É. (2019). Les droites françaises face aux questions scolaires au temps du Cartel des gauches. *Carrefours de l'éducation*, 48(2), 11-24. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.048.0011>
- Dubois, V. (2009). L'action publique. In *Nouveau manuel de science politique* (Cohen (A.), Lacroix (B.), Riutort (Ph.), p. 311-325). La Découverte.
- Dubois, V. (2012). *La politique culturelle : Genèse d'une catégorie d'intervention publique*. Belin.

- Dubois, V., & Dulong, D. (1999). *La question technocratique de l'invention d'une figure aux transformations de l'action publique*. Presses Universitaires de Strasbourg.
- Dumitru, S. (2014). Qu'est-ce que le nationalisme méthodologique ? Essai de typologie. *Raisons politiques*, 54(2), 9-22. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rai.054.0009>
- Dupuy, C. (2012). Ce que la comparaison qualitative de politiques infranationales fait aux débats théoriques. *Revue internationale de politique comparée*, 19(2), 121-139. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ripc.192.0121>
- Dupuy, C. (2017). *La régionalisation sans les inégalités : Les politiques régionales d'éducation en France et en Allemagne*. Presses universitaires de Rennes.
- Dupuy, C. (2021). L'égalité comme norme d'action publique après la décentralisation. L'éducation et les gouvernements régionaux. *Carrefours de l'éducation*, 51(1), 67-78. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.051.0067>
- Dupuy, C., & Pollard, J. (2013). Les limites du pouvoir de l'État dans les territoires. Les politiques de l'État dans le secteur de l'éducation et du logement en France. *Sciences de la société*, 90, 22-41. <https://doi.org/10.4000/sds.493>
- Dutercq, Y. (2000). Note de synthèse [Administration de l'éducation : Nouveau contexte, nouvelles perspectives]: Administration de l'éducation : nouveau contexte, nouvelles perspectives. *Revue française de pédagogie*, 130(1), 143-170. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1059>
- Dutercq, Y. (2009). L'influence des collectivités territoriales sur la politique d'éducation en France. *La gouvernance en éducation: régulation et encadrement dans les politiques éducatives*, 91-107.
- Dutercq, Y., & Lanéelle, X. (2013). La dispute autour des évaluations des élèves dans l'enseignement français du premier degré. *Sociologie*, 4(1), 43-62. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/socio.041.0043>
- Dutercq, Y., Michaut, C., & Troger, V. (2018). *Politiques et dispositifs d'orientation : Un bilan international*. CNESCO.
- Duvoux, N. (2009). L'injonction biographique dans les politiques sociales. Spécificité et exemplarité de l'insertion. *Informations sociales*, 156(6), 114-122. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/inso.156.0114>
- El Hachem, T. F. (1992). *A quoi sert le plan? Un regard sur le système éducatif*. Economica.
- Fabre, M. (Éd.). (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Fack, G., & Grenet, J. (2010). Que peut-on attendre de la réforme de la sectorisation en France ? Quelques enseignements des politiques de choix scolaire. *Revue d'économie politique*, 120(5), 709-737. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/redp.205.0709>
- Felouzis, G., & Hanhart, S. (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres? Usages, débats et controverses*. De Boeck.

Felouzis, G., Henriot-Van Zanten, A., & Maroy, C. (2013). *Les marchés scolaires : Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Presses Univ. de France.

Ferhat, I. (2016). Les gauches et les réformes éducatives : Quel(s) regard(s) des sciences sociales sur un couple complexe ? *Carrefours de l'éducation*, 41(1), 183-199. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0183>

Ferhat, I. (2021). De la décentralisation de l'éducation aux politiques éducatives locales en France : Comment traiter en sciences sociales un objet en mutation ? *Carrefours de l'éducation*, 51(1), 93-116. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.051.0093>

Ferhat, I., & Poucet, B. (2016). Des pensées politiques critiques de l'éducation ? Le cas des gauches révolutionnaires, de mai 68 aux coordinations d'instituteurs (1987). *Les Études Sociales*, 163(1), 97-115. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/etsoc.163.0097>

Feuerhahn, W. (2017). Les sciences humaines et sociales : Des disciplines du contexte ? *Revue d'histoire des sciences humaines*, 30, 7-29. <https://doi.org/10.4000/rhsh.493>

Fontaine, J. (2015). Réformer l'École sous Vichy. Changements et permanences de l'institution scolaire dans la France occupée (1940-1944). *Éducation et sociétés*, 36(2), 67-81. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/es.036.0067>

Fontdevila, C., & Verger, A. (2019). Un examen des stratégies d'influence politique du secteur privé sur l'éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 82, 39-46. <https://doi.org/10.4000/ries.9077>

Forestier, Y. (2014). *L'école, exception médiatique. La presse face aux enjeux des changements pédagogiques 1959-2008*. Université Paris-Sorbonne.

Forestier, Y. (2016). Face aux réformes, les réticences influentes de « ceux qui aiment l'École » : Analyse sociohistorique. *Carrefours de l'éducation*, 41(1), 117-132. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0117>

Frandsen, D. (2017). La territorialisation des politiques éducatives en France : Des tensions récurrentes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 115-124. <https://doi.org/10.4000/ries.6076>

Frouillou, L., Pin, C., & van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France. *L'Année sociologique*, 70(2), 337-363. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/anso.202.0337>

Gaïti, B. (2001). Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la IVe République. *Genèses*, 44(3), 50-75. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/gen.044.0050>

Gallot, F., & Pasquier, G. (2018). L'école à l'épreuve de la 'théorie du genre' : les effets d'une polémique. Introduction. *Cahiers du Genre*, 65(2), 5-16. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdge.065.0005>

- Galonnier, J. (2019). Discrimination religieuse ou discrimination raciale ?. L'islamophobie en France et aux États-Unis. *Hommes & Migrations*, 1324(1), 29-37. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.8252>
- Garcia, N. (2015). Tensions between cultural and utilitarian dimensions of language : A comparative analysis of 'multilingual' education policies in France and Germany. *Current Issues in Language Planning*, 16(1-2), 43-59. <https://doi.org/10.1080/14664208.2014.947015>
- Garnier, B. (2014). Territoires, identités et politiques d'éducation en France. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 127-157. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.038.0127>
- Gauthier, R.-F., & Le Gouvello, M. (2010). The French Curricular Exception and the Troubles of Education and Internationalisation : Will it be enough to 'rearrange the deckchairs'? : *European Journal of Education*, Part I. *European Journal of Education*, 45(1), 74-88. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01416.x>
- Gaziel, H. (1989). The Emergence of the Comprehensive Middle School in France : Educational policy-making in a centralised system. *Comparative Education*, 25(1), 29-40. <https://doi.org/10.1080/0305006890250105>
- Gaziel, H. H., & Taub, D. (1992). Teachers Unions and Educational Reform—A Comparative Perspective : The Cases of France and Israel. *Educational Policy*, 6(1), 72-86.
- Geay, B. (2005). *Le syndicalisme enseignant*. La Découverte.
- Gerstl-Pepin, C. I. (2002). Media (Mis)Representations of Education in the 2000 Presidential Election. *Educational Policy*, 16(1), 37-55. <https://doi.org/10.1177/0895904802016001003>
- Gewirtz, S., Dickson, M., & Power, S. (2004). Unravelling a 'spun' policy : A case study of the constitutive role of 'spin' in the education policy process. *Journal of Education Policy*, 19(3), 321-342. <https://doi.org/10.1080/0268093042000207647>
- Gilbert, C. (2008). Quand l'acte de conduite se résume à bien se conduire. À propos du cadrage du problème « sécurité routière ». *Réseaux*, 147(1), 21-48. Cairn.info.
- Gilbert, C., & Henry, E. (2012). La définition des problèmes publics : Entre publicité et discrétion. *Revue française de sociologie*, 53(1), 35-59. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rfs.531.0035>
- Grek, S. (2009). Governing by numbers : The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Grimaldi, E. (2012). Neoliberalism and the marginalisation of social justice : The making of an education policy to combat social exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1131-1154. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.548105>
- Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2013a). Privatising education policy-making in Italy : New governance and the reculturing of a welfarist education state. *Education Inquiry*, 4(3), 226-15. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22615>

- Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2013b). Jigsawing education evaluation. Pieces from the Italian New Public Management puzzle. *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 306-335. <https://doi.org/10.1080/00220620.2013.822350>
- Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2013c). Italian education beyond hierarchy : Governance, evaluation and headship. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4_suppl), 119-138. <https://doi.org/10.1177/1741143213510501>
- Gruson, P. (1978). *L'État enseignant*. École des Hautes Études en Sciences Sociales [u.a.].
- Gunter, H., Grimaldi, E., Hall, D., & Serpieri, R. (2016). *New public management and the reform of education : European lessons for policy and practice*. Routledge. <http://site.ebrary.com/id/11235033>
- Gusfield, J. R., & Cefaï, D. (2009). *La culture des problèmes publics : L'alcool au volant: la production d'un ordre symbolique*. Economica.
- Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H. M., Møller, J., Serpieri, R., & Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe : The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487-507. <https://doi.org/10.1177/1474904115615357>
- Halls, W. D. (1964). Educational Planning in an Industrial Society : The French Experience. *Comparative Education*, 1(1), 19-28. <https://doi.org/10.1080/0305006640010103>
- Halpern, C., Hassenteufel, P., & Zittoun, P. (Éds.). (2017). *Policy analysis in France*. Policy Press.
- Hardy, I., Rönnerman, K., & Beach, D. (2019). Teachers' work in complex times : The 'fast policy' of Swedish school reform. *Oxford Review of Education*, 45(3), 350-366. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1546684>
- Harlé, M. (2004). *Ecole et télévision : Le choc des cultures : réalité, mythe, imaginaire*. L'Harmattan.
- Hart, P. 't, & Vromen, A. (2008). A New Era for Think tanks in Public Policy? International Trends, Australian Realities. *Australian Journal of Public Administration*, 67(2), 135-148. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2008.00577.x>
- Heurdier, L. (2011). La politique ZEP, laboratoire de nouveaux outils de pilotage du système éducatif (1981-2001) ? *Revue française de pédagogie*, 177(4), 25-36. Cairn.info.
- Heurdier, L. (2014). La politique d'éducation prioritaire. Un projet conduit hors du champ politique (1981-2001). *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 124(4), 155-168. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/vin.124.0155>
- Heurdier, L. (2017). Des collèges ZEP face à une offre scolaire plurielle et à une régulation administrative aléatoire. *Sociologie*, 8(2), 181-198. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/socio.082.0181>
- Heurdier, L., & Bongrand, P. (2021). Des villes communistes face à l'éducation prioritaire, entre engagement marqué et refus (1981-1984). *Carrefours de l'éducation*, 51(1), 53-65. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.051.0053>
- Heurdier, L., & Prost, A. (2017). *Les politiques de l'éducation en France*.

- Horner, W. (1979). Educational Planning Between Expansion and Crisis Management--the French experience. *Comparative Education*, 15(1), 99-105. <https://doi.org/10.1080/0305006790150109>
- Hyatt, D., & Meraud, J. (2015). Teacher education in France under the Hollande government : Reconstructing and reinforcing the republic. *Journal of Education for Teaching*, 41(3), 218-234. <https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1044227>
- Jakobi, A. P. (2009). Global education policy in the making : International organisations and lifelong learning. *Globalisation, Societies and Education*, 7(4), 473-487. <https://doi.org/10.1080/14767720903412275>
- Jakobi, A. P. (2012). International organisations and policy diffusion : The global norm of lifelong learning. *Journal of International Relations and Development*, 15(1), 31-64. <http://dx.doi.org/10.1057/jird.2010.20>
- Jeantheau, J.-P., & Johnson, S. (2020). Assessment innovation and reform in France. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(3), 290-308. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1577218>
- Jobert, B. (1993). Ambiguïté, bricolages et modélisation. La construction intellectuelle des politiques. In *Les Raisons de l'action publique. Entre expertise et débat* (CRESAL, p. 101-106). L'Harmattan.
- Jobert, B. (Éd.). (1994). *Le tournant néo-libéral en Europe : Idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*. Harmattan.
- Jordan, G. (1990). Sub-Governments, Policy Communities and Networks : Refilling the Old Bottles? *Journal of Theoretical Politics*, 2(3), 319-338. <https://doi.org/10.1177/0951692890002003004>
- Knoepfel, P., Larrue, C., Varone, F., & Savard, J.-F. (2015). *Analyse et pilotage des politiques publiques : France, Suisse, Canada*. Presses de l'Université du Québec.
- Laborier, P., & Trom, D. (Éds.). (2003). *Historicités de l'action publique*. Presses Univ. de France.
- Lagroye, J. (Éd.). (2003). *La politisation*. Belin.
- Lahire, B. (1996). La variation des contextes en sciences sociales : Remarques épistémologiques. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 51(2), 381-407. JSTOR.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique* (F. de Singly, Éd. ; 2e édition). Colin.
- Laval, C. (2004). *L' école n'est pas une entreprise : Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. La Découverte.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., & Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. La Découverte.
- Laval, C., & Weber, L. (Éds.). (2002). *Le Nouvel ordre éducatif mondial*. Syllepse.
- Lawn, M. (2006). Soft Governance and the Learning Spaces of Europe. *Comparative European Politics*, 4(2-3), 272-288. <https://doi.org/10.1057/palgrave.cep.6110081>

- Lawn, M., & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education : Governing a new policy space*. Symposium Books. <https://books.google.fr/books?id=lixwCQAAQBAJ>
- Le Goff, J.-P. (2003). *La barbarie douce : La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. La Découverte.
- Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Presses universitaires de Grenoble.
- Lehner, P., & Pin, C. (2019). Les politiques d'orientation depuis les années 2000 : Le mythe de la régulation par l'information. *Questions d'orientation, Mars*, 49-56.
- Lelièvre, C. (2008a). État éducateur et déconcentration administrative. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 41-50. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.026.0041>
- Lelièvre, C. (2008b). *Les politiques scolaires mises en examen : Onze questions en débat*. ESF Éditeur.
- Lelièvre, C. (2016). Le « socle commun ». *Carrefours de l'éducation*, 41(1), 169-182. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0169>
- Lemieux, C. (2015). *La subjectivité journalistique : Onze leçons sur le rôle de l'individualité dans la production de l'information* [French].
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : La mise en oeuvre* (1re édition). Puf.
- Lévi-Strauss, C. (2010). *La pensée sauvage*. Presses Pocket.
- Lewis, S., & Hogan, A. (2019). Reform first and ask questions later ? The implications of (fast) schooling policy and 'silver bullet' solutions. *Critical Studies in Education*, 60(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219961>
- Lindblom, C. E., & Cohen, D. K. (1979). *Usable knowledge : Social science and social problem solving*. Yale University Press.
- Lingard, B. (2016). Think tanks, 'policy experts' and 'ideas for' education policy making in Australia. *The Australian Educational Researcher*, 43(1), 15-33. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0193-0>
- Lingard, B., Martino, W., & Rezai-Rashti, G. (2013). Testing regimes, accountabilities and education policy : Commensurate global and national developments. *Journal of Education Policy*, 28(5), 539-556. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.820042>
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2004). Mediatizing educational policy : The journalistic field, science policy, and cross-field effects. *Journal of Education Policy*, 19(3), 361-380. <https://doi.org/10.1080/0268093042000207665>
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2011). New scalar politics : Implications for education policy. *Comparative Education*, 47(4), 489-502. <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.555941>
- Llobet, A. (2012). La neutralisation de la réforme de l'éducation prioritaire. Un collège face au dispositif « ambition-réussite ». *Gouvernement et action publique*, VOL. 1(3), 77-99. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/gap.123.0077>

Loughland, T., & Thompson, G. (2016). The problem of simplification : *Think-tanks*, recipes, equity and 'Turning around low-performing schools'. *The Australian Educational Researcher*, 43(1), 111-129. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0190-3>

Lowy, T. (1969). *The End of Liberalism*. Norton.

Lubienski, C., Brewer, T. J., & La Londe, P. G. (2016). Orchestrating policy ideas : Philanthropies and *think tanks* in US education policy advocacy networks. *The Australian Educational Researcher*, 43(1), 55-73. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0187-y>

Maguain, D. (2009). La suppression de la sectorisation est-elle une bonne chose ? *Revue d'économie politique*, 119(4), 569-612. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/redp.194.0569>

Maillard, D. (2018). La catégorie de « prévention » du décrochage scolaire dans trois systèmes éducatifs différenciés. De la question de l'élève à la gestion des personnels. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51(3), 11-36. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lsdle.513.0011>

Maillard, F. (2016). La réforme de la voie professionnelle : Une politique scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 41(1), 151-168. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0151>

Mallet, L. (2006). Décentralisation de l'éducation et de la formation professionnelle : Compétences sans moyens, moyens sans compétences ? *Formation emploi*, 93(1), 7-7. Cairn.info.

Maroy, C. (2006). *École, régulation et marché : Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Presses universitaires de France.

Maroy, C. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance : Les politiques de régulation par les résultats*. De Boeck.

Maroy, C. (2021). *L'école québécoise à l'épreuve de la gestion axée sur les résultats : Sociologie de la mise en oeuvre d'une politique néo-libérale*.

Maroy, C., & Pons, X. (Éds.). (2019). *Accountability Policies in Education : A Comparative and Multilevel Analysis in France and Quebec* (Vol. 11). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01285-4>

Maroy, C., & Pons, X. (A paraître). Globalization, new institutionalisms and the political dimension. In *Oxford Handbook on Education and Globalization* (Paola Mattei, Xavier Dumay, Eric Mangez, Jacqueline Behrend). Oxford University Press.

Marsh, D., & Rhodes, R. A. W. (Éds.). (1992). *Policy networks in British government*. Clarendon Press ; Oxford University Press.

Martens, K. (2007). *How to Become an Influential Actor@ The@ Comparative Tur@ in OECD Education Policy*.

Massardier, G. (2008). *Politiques et action publiques*.

- Mathou, C. (2018). Recontextualizing curriculum policies : A comparative perspective on the work of mid-level actors in France and Quebec. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 789-804. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1513567>
- Mattei, P. (2012). Market accountability in schools : Policy reforms in England, Germany, France and Italy. *Oxford Review of Education*, 38(3), 247-266. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689694>
- McDonald, L. (2014). *Think tanks and the Media : How the Conservative Movement Gained Entry Into the Education Policy Arena*. *Educational Policy*, 28(6), 845-880. <https://doi.org/10.1177/0895904813492372>
- Mellizo-Soto, M. F. (2000). Education policy and equality in France : The socialist years. *Journal of Education Policy*, 15(1), 11-17. <https://doi.org/10.1080/026809300285971>
- Merle, P. (2019). *Les pratiques d'évaluation scolaire : Historique, difficultés, perspectives*. PUF.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : Une comparaison France/États-Unis*. Presses universitaires de France.
- Millet, M., Thin, D., & Groupe de recherche sur la socialisation (Bron, R. (2012). *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses universitaires de France.
- Moignard, B. (2010). « Il faut sanctuariser les établissements scolaires ». Regard sur le traitement social de la violence à l'école. In *L'école démocratique : Vers un renoncement politique ?* (Choukri Ben Ayed, p. 54-68). Armand Colin.
- Moignard, B. (2018). Les « nouvelles » problématiques éducatives : Construction de l'objet. *Revue française de pédagogie*, 202(1), 65-75. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/rfp.7486>
- Moignard, B., & Rubi, S. (2020). Lectures sociologiques des désordres scolaires dans la recherche française. 30 ans de construction de l'objet. 1985-2015. Première partie. Les désordres scolaires en sociologie de l'éducation : Cartographie et transformations d'un objet de re. *Revue française de pédagogie*, 208, 97-134. <https://doi.org/10.4000/rfp.9536>
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives : La France fait-elle les bons choix?* PUF.
- Mons, N., & Pons, X. (2013). Pourquoi n'y a-t-il pas eu de « choc PISA » en France ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001-2008). *Revue française de pédagogie*, 182, 9-18. <https://doi.org/10.4000/rfp.3981>
- Moreau, M.-P. (2011). V. Les constructions discursives du genre en éducation. In *Les enseignants et le genre* (p. 121-150). Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-enseignants-et-le-genre--9782130591771-p-121.htm>
- Morgado, J. C., & Sousa, F. (2010). Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development : Trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy*, 25(3), 369-384. <https://doi.org/10.1080/02680931003624524>
- Muller, P. (2019). Secteur. In *Dictionnaire des politiques publiques: Vol. 5e éd.* (p. 569-576). Presses de Sciences Po ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0569>

Muller, P., & Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Montchrestien.

Netter, J. (2016). La réforme des rythmes à l'école : Une appropriation socialement différenciée des activités culturelles. *Espaces et sociétés*, 166(3), 63-77. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/esp.166.0063>

Neveu, E. (2016). *Sociologie politique des problèmes publics*.

Nordgren, R. D. (2017). Age of Turmoil : Surging Nativist Populism and Its Possible Impact on Public Education. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 28, 1-15.

Normand, R. (2006). L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 53-70. Érudit. <https://doi.org/10.7202/013476ar>

Normand, R. (2010). Expertise, Networks and Indicators : The Construction of the European Strategy in Education. *European Educational Research Journal*, 9(3), 407-421. <https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.3.407>

Normand, R. (2011). *Gouverner la réussite scolaire : Une arithmétique politique des inégalités*. Peter Lang. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1055953>

Normand, R., Liu, M., Carvalho, L. M., Oliveira, D. A., & Levasseur, L. (Éds.). (2019). *Education policies and the restructuring of the educational profession : Global and comparative perspectives* (1st edition 2019). Springer Singapore.

Olmedo, A., & Ball, S. (2011). « Nouvelle » philanthropie, capitalisme social et développement international : Les nouvelles façons de concevoir le « don ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 58, 119-131. <https://doi.org/10.4000/ries.2210>

Olmedo, A., & Grau, E. S. C. (2013). Neoliberalism, policy advocacy networks and *think tanks* in the Spanish educational arena : The case of FAES. *Education Inquiry*, 4(3), 22618. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i3.22618>

O'Neil, M. (2014). Consumérisme, bulles scolaires et crise : Les représentations de l'éducation et de l'apprentissage dans les médias américains. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 66, 83-92. <https://doi.org/10.4000/ries.4004>

Ottavi, D. (2014). La réforme scolaire entre France et États-Unis (1945-1952). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(4), 51. <https://doi.org/10.3917/lse.474.0051>

Ozga, J. (Éd.). (2011). *Fabricating quality in education : Data and governance in Europe* (1st ed). Routledge.

Ozga, J., & Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy : The case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/02680930500391462>

Padioleau, J. G. (1976). Système d'interaction et rhétoriques journalistiques. *Sociologie du travail*, 18(3), 256-282. <https://doi.org/10.3406/sotra.1976.1511>

- Paget, D. (2017). Le Conseil supérieur des programmes : Un OVNI dans le ciel de l'Éducation nationale ? *Revue française de pédagogie*, 201(4), 19-25. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/rfp.7167>
- Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique : Un espace non poppérien de l'argumentation* (Nouv. éd. rev. et augmentée). Michel.
- Peck, J., & Theodore, N. (2010). Recombinant workfare, across the Americas : Transnationalizing "fast" social policy. *Geoforum*, 41(2), 195-208. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2010.01.001>
- Peck, J., & Theodore, N. (2015). *Fast policy : Experimental statecraft at the thresholds of neoliberalism*. University of Minnesota Press.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- Peters, B. G. (1986). *American public policy : Promise and performance* (2.ed). Macmillan.
- Peyrin, A. (2020). Les recompositions des normes d'emploi public. Genèse du recours aux emplois atypiques dans la fonction publique française. *Revue Française de Socio-Économie, Hors-série*(en lutte), 201-218. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rfse.spe2020.0201>
- Pons, X. (2010a). *Évaluer l'action éducative*. P.U.F.
- Pons, X. (2010b). L'urgence des évaluations CE1-CM2 : Réflexions sur une méthode de gouvernement. *Administration et éducation*, 1(125), 15-21.
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Presses universitaires de France.
- Pons, X. (2012a). Les statistiques scolaires : Vers une science du gouvernement régional ? L'exemple des services statistiques rectoraux d'Île-de-France. In *Les politiques de la mesure. L'analyse comparée des indicateurs dans la conduite de l'action régionale* (Éric Verdier, Elvire Bornand et Martine Mespoulet, p. 111-127). Karthala.
- Pons, X. (2012b). De nouvelles connaissances pour une nouvelle gouvernance par les résultats ? L'exemple de l'éducation en France et de trois outils d'évaluation. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43(2), 15-34. <https://doi.org/10.4000/rsa.784>
- Pons, X. (2014a). Figures de l'expert international français : L'exemple des évaluations internationales des acquis (1958-2008). *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 63-78. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.037.0063>
- Pons, X. (2014b). Le pilotage par les résultats en éducation en France : Archéologie d'une formalisation administrative. *Education comparée*, 11, 59-81.
- Pons, X. (2014c). Les journalistes en éducation français : Une exploration typologique. *Éducation et sociétés*, 33(1), 153-168. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/es.033.0153>
- Pons, X. (2014d). Ce que la médiatisation fait aux problèmes éducatifs : Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 66, 23-30. <https://doi.org/10.4000/ries.3987>

- Pons, X. (2017a). *Débat public et action publique en éducation en France dans les années 2000. Une sociologie des configurations de dicibilité* [Habilitation à diriger des recherches].
- Pons, X. (2017b). Fifteen Years of Research on PISA Effects on Education Governance : A Critical Review. *European Journal of Education*, 52(2), 131-144. <https://doi.org/10.1111/ejed.12213>
- Pons, X. (2017c). Réforme administrative et recherche dans les revues d'interface : L'exemple de l'accountability en éducation en France. *Revue française de pédagogie*, 201(4), 41-51. Cairn.info.
- Pons, X. (2018). Populisme éducatif et gouvernance de l'école en France. *Administration & Éducation*, 159(3), 13-22. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.159.0013>
- Pons, X. (2020a). National testing in education in France : Statisation, rationalisation and politicisation. *European Educational Research Journal*, 19(2), 109-124. <https://doi.org/10.1177/1474904120910342>
- Pons, X. (2020b). Qu'est-ce qu'une réforme éducative réussie ? Une réflexion sociologique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 33-43. <https://doi.org/10.4000/ries.9291>
- Pons, X. (2021). La rationalisation des choix budgétaires à l'Éducation nationale 1970-1982 : Résorption ou endogénéisation ? In P. Bezes, F. Descamps, & S. Kott (Éds.), *Le moment RCB ou le rêve d'un gouvernement rationnel 1962-1978* (p. 489-513). Institut de la gestion publique et du développement économique. <https://doi.org/10.4000/books.igpde.12667>
- Pons, X. (A paraître). La notion de pilotage dans la recherche en éducation francophone : Une revue de littérature. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 45.
- Power, S., & Frandji, D. (2010). Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequality. *Journal of Education Policy*, 25(3), 385-396. <https://doi.org/10.1080/02680930903576404>
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Éditions du Seuil.
- Prost, A. (2016). Réformes, rapports et commissions. *Carrefours de l'éducation*, 41(1), 17-29. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0017>
- Prost, A., & Bon, A. (2011). Le moment Allègre (1997-2000) De la réforme de l'Éducation nationale au soulèvement. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 110(2), 123. <https://doi.org/10.3917/ving.110.0123>
- Qureshi, Y. F., & Janmaat, J. G. (2014). Diverging or converging trends : An investigation of education policies concerning the incorporation of ethnic minority children in England, France and Germany. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(5), 710-731. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.800782>
- Ranieri, M. (Éd.). (2017). *Populism, media and education : Challenging discrimination in contemporary digital societies*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ravon, B. (2008). Souci du social et action publique sur mesure. L'expérience publique, singulière et critique des problèmes sociaux. *SociologieS [En ligne]*. <http://journals.openedition.org/sociologies/2713>

- Resnik, J. (2007). THE DEMOCRATISATION OF THE EDUCATION SYSTEM IN FRANCE AFTER THE SECOND WORLD WAR: A NEO-WEBERIAN GLOCAL APPROACH TO EDUCATION REFORMS. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 155-181. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00372.x>
- Richardson, J. J., & Jordan, A. G. (1979). *Governing under pressure : The policy process in a post-parliamentary democracy*. Robertson.
- Robert, A. (1995). *Syndicalisme des enseignants des écoles, collèges et lycées*. CNDP : La Documentation française.
- Robert, A. (2015). *L'école en France : De 1945 à nos jours* (2e édition revue et augmentée). Presses universitaires de Grenoble.
- Robert, B. (2007). Les politiques scolaires de compensation en France et aux États-Unis. Diversité des acceptations et convergence des choix. *Revue internationale de politique comparée*, 14(3), 437-448. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ripc.143.0437>
- Robert, C. (2010). Les groupes d'experts dans le gouvernement de l'Union européenne. Bilans et perspectives de recherche. *Politique européenne*, 32(3), 7-38. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/poeu.032.0007>
- Robertson, S. (2013). Teachers' Work, Denationalisation, and Transformations in the Field of Symbolic Control : A Comparative Account. In *World Yearbook of Education 2013 : Educators, Professionalism and Politics – Global Transitions, National Spaces and Professional Projects* (T. Seddon and J. Levin, p. 77-96). Routledge.
- Rochex, J.-Y. (2008). Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France : Une spécificité incertaine et des résultats décevants. *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats*, 135-174.
- Rochex, J.-Y. (2016). Faut-il crier haro sur l'éducation prioritaire ? Analyses et controverses sur une politique incertaine. *Revue française de pédagogie*, 194, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rfp.4981>
- Rochex, J.-Y. (2018). L'éducation prioritaire en France : Les paradoxes d'une politique incertaine. *Administration & Éducation*, 159(3), 101-103. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.159.0101>
- Sadoun, M., & Donegani, J.-M. (1976). La réforme de l'enseignement secondaire en France depuis 1945 : Analyse d'une non-décision. *Revue française de science politique*, 26(6), 1125-1146. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1976.393704>
- Savage, G. C. (2016). *Think tanks, education and elite policy actors*. *The Australian Educational Researcher*, 43(1), 35-53. <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0185-0>
- Savoie, P. (2014). Les caractères originaux de l'histoire de l'État enseignant français XIXe-XXe siècles. *Histoire de l'éducation*, 140-141(1-2), 11-29. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2762>
- Sawicki, F. (2012). Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École. *Politix*, 98(2), 7-33. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pox.098.0007>

- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA : New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936. <https://doi.org/10.1002/berj.3120>
- Serpieri, R., Grimaldi, E., & Vatrella, S. (2015). School evaluation and consultancy in Italy. Sliding doors towards privatisation? *Journal of Educational Administration and History*, 47(3), 294-314. <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.1038695>
- Siné, A. (2006). *L'ordre budgétaire : L'économie politique des dépenses de l'État*. Economica.
- Smith, A. (1999). Public Policy Analysis in Contemporary France : Academic Approaches, Questions and Debates. *Public Administration*, 77(1), 111-131. <https://doi.org/10.1111/1467-9299.00146>
- Smith, J. A. (1993). *The idea brokers : Think tanks and the rise of the new policy elite*. The Free Press [u.a.].
- Souyri, É. (2011). Les cercles de réflexion (*think tanks*) conservateurs et la réforme éducative aux États-Unis. *Éducation et sociétés*, 27(1), 117-131. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/es.027.0117>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition : Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431. JSTOR.
- Takayama, K., Lewis, S., Gulson, K., & Hursh, D. (2017). Fast policy : Experimental statecraft at the thresholds of neoliberalism. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(2), 292-316. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1226464>
- Tarlau, R., & Moeller, K. (2020). 'Philanthropizing' consent : How a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. *Journal of Education Policy*, 35(3), 337-366. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1560504>
- Tavares de Almeida, P., Costa Pinto, A., & Frank, C. (2005). Les ministres portugais, 1851-1999. Origines sociales et voies d'accès au pouvoir. *Pôle Sud*, 22(1), 11-37. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/psud.022.0011>
- Toulemonde, B. (1988). *Petite histoire d'un grand ministère : L'Éducation Nationale*. Michel.
- Tveit, S., & Lundahl, C. (2018). New modes of policy legitimation in education : (Mis)using comparative data to effectuate assessment reform. *European Educational Research Journal*, 17(5), 631-655. <https://doi.org/10.1177/1474904117728846>
- Van Zanten, A. (2000). Un libéralisme éducatif sans frontières ? In *L'école, l'état des savoirs* (Agnès van Zanten, p. 355-364). La Découverte.
- Van Zanten, A. (2016). *Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales*. Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2017). Politiques éducatives. In *Dictionnaire de l'éducation* (Agnès van Zanten & Patrick Rayou, p. 677-683). Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A., & Obin, J.-P. (2010). *La carte scolaire*. Presses universitaires de France. <http://www.cairn.info/la-carte-scolaire--9782130584407.htm>

- van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation: Vol. 3e éd.* Presses Universitaires de France ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-politiques-d-education--9782130632535.htm>
- Verdier, É. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : Une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 195-225. Érudit. <https://doi.org/10.7202/019478ar>
- Verdier, É. (2017). Conventions de qualité et régimes d'action publique : Comment comprendre les mutations du système marocain d'éducation et de formation. *Éducation et sociétés*, 40(2), 73-88. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/es.040.0073>
- Vergnioux, A. (Éd.). (2013). *Grandes controverses en éducation.* Peter Lang CH. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0480-6>
- Viseu, S., & Carvalho, L. M. (2018). *Think tanks, policy networks and education governance : The rising of new intra-national spaces of policy in Portugal.* *education policy analysis archives*, 26, 108. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3664>
- Voléry, I. (2008). Sociogenèse d'un mode de gouvernance territoriale. Le cas d'un contrat éducatif local. *Revue française de science politique*, 58(5), 743-771. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rfsp.585.0743>
- Weiler, H. N. (1988). The Politics of Reform and Nonreform in French Education. *Comparative Education Review*, 32(3), 251-265. JSTOR.
- Wilby, P. (2014). Vers de nouveaux récits médiatiques sur l'école au Royaume-Uni ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 66, 31-42. <https://doi.org/10.4000/ries.3990>
- Williamson, B., Bergviken Rensfeldt, A., Player-Koro, C., & Selwyn, N. (2019). Education recoded : Policy mobilities in the international 'learning to code' agenda. *Journal of Education Policy*, 34(5), 705-725. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1476735>
- Zanten, A. van. (2008). Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France : Du monopole à l'externalisation de l'expertise ? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 69-92. <https://doi.org/10.7202/019473ar>
- Zittoun, P. (2013). *La fabrique politique des politiques publiques. Une approche pragmatique de l'action publique.* Presses de Sciences Po ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-fabrique-politique-des-politiques-publiques--9782724614169.htm>

Annexe méthodologique

Ce rapport se fonde sur plusieurs revues de littérature. Certaines traitent de questions liées à l'objet de ce rapport, sans y être spécifiquement consacrées. Dans la mesure où elles ont déjà été publiées ou vont l'être très prochainement, nous nous permettons de renvoyer à ces publications pour une présentation de la méthodologie à leur origine (Pons, 2014d, 2017b, 2017a ; Maroy & Pons, A paraître ; Pons, A paraître).

Une autre en revanche a été constituée spécifiquement pour ce rapport et est fondée sur trois corpus d'articles consacrés aux politiques et réformes éducatives menées en France (n=113), en Italie (n=39) et au Portugal (n=36). L'objet de cette annexe est de présenter les modalités d'identification, de sélection et d'exploitation de ces articles.

Ces derniers ont été identifiés en consultant deux types de sources : des bases de données bibliographiques internationales connues pour la richesse de leur fonds (Cairn, OpenEdition, Erudit et GoogleScholar pour la recherche francophone, Eric pour la recherche anglophone) et les moteurs de recherche de grands éditeurs internationaux qui publient des revues pertinentes pour notre sujet comme Sage (*European Educational Research Journal*, EERJ), JSTOR (*Comparative Education Review*, CER) et Taylor & Francis (*Comparative Education*, CE ; *Compare* ; *Discourse* ; *Journal of Education Policy*, JEP and *Globalisation, Societies and Education*, GSE).

Pour les bases de données, nous avons effectué une recherche par mots-clés dans divers champs selon les possibilités offertes (le plus souvent les résumés), sans restriction de dates, et en utilisant dès que possible la troncature. Pour les moteurs de recherche des éditeurs, nous n'avons volontairement soumis que le nom du pays étudié, sans délimitation d'un champ spécifique, afin de pouvoir consulter une littérature plus large que la recherche par mots-clés sur la base Eric, qui intègre la plupart des revues anglophones ciblées, aurait pu laisser échapper. Le tableau 2 précise les modalités de ces interrogations successives. Le tableau 3 recense quant à lui, pour chaque pays, le nombre de notices consultées (titres et résumés) et le nombre de contributions effectivement retenues dans nos corpus.

Avec le recul, nous mesurons que la consultation d'un si grand nombre de notices (8507) par un seul chercheur peut paraître fort peu réaliste. Celle-ci fut possible pour trois raisons principales. La première est que ces nombres globaux agrègent souvent des publications identiques : en effet, à chaque fois que nous faisons varier un mot-clé (par exemple « reform » plutôt que « policy »), il y avait un grand nombre de doublons que nous n'avons pas pris soin de distinguer dans le calcul du nombre global de contributions, par souci de gain de temps. La seconde raison est que les moteurs de recherche des éditeurs, malgré notre interrogation ciblée sur trois pays, ont recensé de très nombreux articles qui mentionnaient ces derniers dans leur contenu, sans que l'analyse ne porte précisément sur eux. Il était dès lors très facile, à partir des titres et des résumés, d'exclure rapidement des articles portant sur d'autres pays ou aires géographiques. Troisième raison : beaucoup de notices ont renvoyé à des bibliographies proposées par les revues, à des comptes-rendus d'ouvrage, à des courriers de lecteurs parfois ou à des éditoriaux, brefs à des rubriques que nous n'avons pas retenues dans le champ de l'analyse. À ces trois raisons s'ajoutent enfin d'autres motifs de non-sélection plus convenus : le manque de pertinence générale (périodes historiques très anciennes, articles trop courts comme lors d'introductions rapides de numéros spéciaux, articles comparatifs statistiques macro

n'entrant pas dans le détail des contextes nationaux) et la focalisation des articles sur d'autres domaines que l'éducation (éducation des adultes, soins infirmiers etc.).

Une fois ces 188 articles sélectionnés, nous avons conduit une analyse thématique de leur contenu en portant notre attention sur trois dimensions qui sont présentées dans le tableau 4 : les contextes des politiques d'éducation, les modalités de fabrique de ces dernières et leurs rationalités. Nous avons ainsi encodé chaque article dans une base de données distinguant ces dimensions et sous-dimensions, constitué une chronologie des titres et résumés, et procédé à une lecture ciblée de leur contenu débouchant sur une prise de notes au fil de l'eau des caractéristiques fortes des modalités de fabrique des politiques d'éducation dans chaque pays.

Tableau 2 : Revue de littérature principales : sources, champs et mots-clés

Sources	Champs	Mots-clés
Cairn	Reuves Résumés	Politique/réform* + éduc*/scol*) + Fran*/Ital*/Portug*
OpenEdition	OpenEdition Journals Résumés	Politique/réforme + éducation/scolaire +France/Italie/Portugal
Erudit	Titres, résumés, mots-clés	Politique/réform* + éduc*/scol*) + Fran*/Ital*/Portug*
GoogleScholar	Titres uniquement (+ de 600 000 résultats sinon), sans les citations	Politique/réforme + éducation/scolaire +France/Italie/Portugal
Eric	Tous les champs, articles de revue uniquement, thématique « educational policy »	France/Italy/Portugal + policy
Sage	Revue EERJ, tous les champs	France/Italy/Portugal
JSTOR	Revue CER, tous les champs	France/Italy/Portugal and policy
Taylor & Francis	Reuves CE Dans tous les champs	France/Italy/Portugal
Taylor & Francis	Discourse Dans tous les champs	France/Italy/Portugal
Taylor & Francis	Compare Dans tous les champs	France/Italy/Portugal
Taylor & Francis	JEP Dans tous les champs	France/Italy/Portugal
Taylor & Francis	GSE Dans tous les champs	France/Italy/Portugal

Dernières interrogations : 2 septembre 2021 pour la France, 30 avril 2021 pour le Portugal et l'Italie

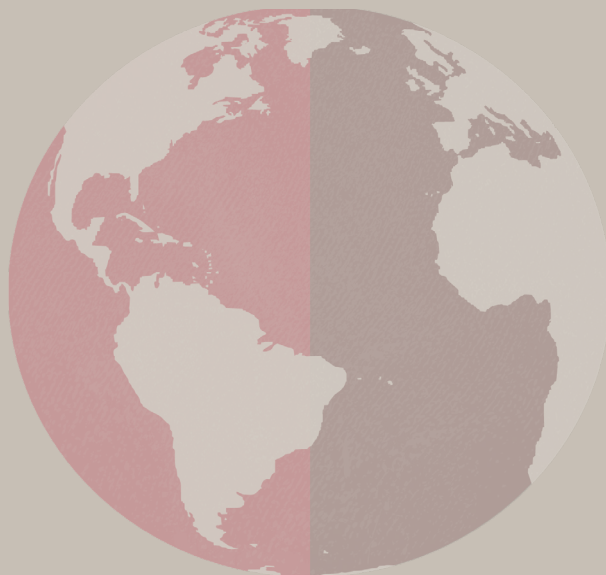
Tableau 3 : Revue de littérature principale : nombre d'articles par pays

Sources	France		Italie		Portugal	
	Nombre de notices	Nombre de contributions	Nombre de notices	Nombre de contributions	Nombre de notices	Nombre de contributions
<i>Cairn</i>	870	57	69	8	18	3
<i>OpenEdition</i>	403	8	35	1	35	5
<i>Erudit</i>	428	4	11	0	5	0
<i>GoogleScholar</i>	118	5	3	2	1	0
<i>Eric</i>	246	20	319	19	126	21
<i>EERJ</i>	363	4	233	2	173	4
<i>CER</i>	917	2	367	3	250	0
<i>CE</i>	827	4	296	2	181	0
<i>Discourse</i>	270	0	93	1	43	0
<i>Compare</i>	564	2	189	1	170	0
<i>JEP</i>	343	7	91	0	63	1
<i>GSE</i>	243	0	73	0	71	2
Total	5592	113	1779	39	1136	36

Dernières interrogations : 2 septembre 2021 pour la France, 30 avril 2021 pour le Portugal et l'Italie

Tableau 4 : Grille d'analyse thématique des articles

Dimension 1 : contextes	
Sous-dimensions	Principales questions
<i>Aspects empiriques</i>	Quelle importance des phénomènes d'exo-nationalisation ? Quelle pertinence de l'hypothèse de dénationalisation ? Quelle pertinence de l'idée de politiques décontextualisées ? Quelle importance des modes de régulation classiques et des communautés de politique publique propres à chaque système ? Quelle structuration du champ de la politique scolaire ? Comment ce contexte particulier se donne-t-il à voir dans le policy process : par un modèle d'éducation politique ? Des valeurs ? Des trajectoires historiques ou politiques particulières ? Une particularité linguistique ? Etc. ?
<i>Aspects méthodologiques</i>	Comment les auteurs saisissent-ils ces contextes particuliers éventuels ? Avec quelles méthodes ? Sont-ils démontrés (ou conquis dans l'analyse), affirmés, pris pour évidents ? Comment les auteurs délimitent-ils le champ de l'analyse au moment de « contextualiser » ? Où s'arrêtent-ils ?
<i>Aspects théoriques</i>	Quels cadres théoriques sont mobilisés pour saisir le rôle des contextes dans le policy process ? Quels concepts ou notions sont plus spécifiquement travaillés pour penser les contextes eux-mêmes ? Quelle(s) vision(s) des contextes s'en dégagent ou plutôt, que désigne-t-on théoriquement par ces contextes ? Des variables complémentaires de l'analyse réintroduites par le chercheur ? Des espaces sociaux (donc aussi politiques, culturels etc.) de référence dans lesquels sont inévitablement encadrés les politiques publiques et qu'il faut conceptualiser (champs, configurations, policyscape etc.) ? Des variations empiriques d'un même phénomène ? Des énoncés (statements) complémentaires aux énoncés de politique publique eux-mêmes, qui sont implicites ou isolés, plus ou moins intentionnellement, mais qui sont nécessaires à la compréhension à l'énoncé de politique publique mis en avant par les gouvernants ?
Dimension 2. Fabrique politique	
<i>Aspects cognitifs</i>	Quels processus de définition des problèmes et des solutions d'action publique légitimes ? Quelles luttes définitionnelles des problèmes publics ? Quels couplages avec les solutions ? Quelles mises en récit et autres narratives ?
<i>Agency</i>	Poids des communautés de politique publique traditionnelles ? Quel rôle des acteurs des champs politique et médiatique ? Des nouveaux réseaux d'action publiques : experts et communautés épistémiques, <i>think tanks</i> , philanthropes etc. ? Quelles coalitions de cause autour des problèmes ?
<i>Sens</i>	Quel sens donné aux changements politiques envisagés ? Cumulativité et progressivité des réformes ? Instabilité conjoncturelle ?
Dimension 3. Rationalité(s)	
<i>Planification</i>	Instances de planification, prospective ? Rôle de hauts conseils et agences spécialisées ? Programmation budgétaire ou réglementaire ?
<i>Connaissances</i>	Quel paysage des producteurs de connaissances ? Quelle EBP ?
<i>Fast-policy</i>	Accélération des réformes et gouvernement dans l'urgence ? Idées qui marchent promues au niveau international ? Réseaux d'action publique ?



le cnam Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

**CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS**

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net

www.cnesco.fr



RÉSEAU CANOPÉ

4 avenue du Futuroscope Téléport 1

CS 80158 86961 FUTUROSCOPE

05 16 01 76 26 / www.reseau-canope.fr



FRANCE ÉDUCATION INTERNATIONAL

1 avenue Léon Journault - 92318 SÈVRES

01 45 07 60 00

www.france-education-international.fr



UNIVERSITÉ DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

24 rue du Général Dufour - 1211 GENÈVE 4

+41 (0)22 379 71 11

www.unige.ch

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



www.cnesco.fr



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)