

Elaboration d'un modèle permettant de décrire les modalités de pilotage au sein d'un système éducatif

Fabienne Renard,
Antoine Derobertmasure
Marc Demeuse
Université de Mons
Belgique

Résumé

Les politiques éducatives accordent une place de plus en plus importante au pilotage et aux mesures, dispositifs, outils, etc. visant à assurer une régulation du système en référence à des objectifs précis. Dans ce contexte, cet article retrace le processus d'élaboration d'un modèle pouvant contribuer à une meilleure compréhension des politiques éducatives misant sur l'implémentation de modalités de gouvernance et de pilotage dans une visée d'amélioration de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs.

Mots-clés

Gouvernance, pilotage, modèle, variables, politiques éducatives.

1. Contexte

« Nul d'entre nous ne serait assez fou pour monter dans un avion où il n'y aurait pas de pilote. (...) Nul ne serait assez fou pour monter dans un avion piloté par un excellent pilote, mais qui ne tiendrait pas compte des consignes données par la tour de contrôle et par les aiguilleurs du ciel qui prennent le relais (...) » (De Ketele et Gerard, 2007, p. 19). Par ailleurs, « si le pilotage d'une organisation (...) suppose une part assez importante d'autonomie (...), il n'en dépend pas moins de la qualité d'autres pilotages en amont ou en aval » (De Ketele et Gerard, 2007, p 19-20). Ces propos laissent entrevoir la complexité, pour

un système ou une organisation, d'assurer la mise en œuvre d'un pilotage efficace, c'est-à-dire qui lui permette d'atteindre ses objectifs (Demeuse et Baye, 2001) et justifient de ce fait l'intérêt devant être porté à la question du pilotage dans la sphère éducative.

1.1. Une place de plus en plus importante accordée à la gouvernance et au pilotage

Dans la plupart des systèmes scolaires (Pons, 2021 ; Renard, 2024), les politiques éducatives, en tant que programmes d'action gouvernementaux informés par des valeurs et des idées (van Zanten, 2008) et visant à renforcer la qualité des systèmes, placent les questions de gouvernance et de pilotage au cœur des réformes. Comme l'indique Germain (2018, p. 158), l'évolution de la gouvernance des systèmes scolaires doit se faire dans le sens d'une « *plus grande performance des systèmes éducatifs, c'est-à-dire une plus grande pertinence (...), une plus grande efficacité (...) et une plus grande équité* ». Le pilotage, en tant qu'« *une des formes politiques et institutionnelles de la gouvernance actuelle, à travers une approche davantage critique de ses manifestations observables* » (Demeuse et Pons, 2021, p. 11) est considéré comme une condition *sine qua non* à l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs.

De notre point de vue, plusieurs raisons expliquent cet intérêt de plus en plus important porté à la gouvernance et au pilotage par les décideurs politiques et les chercheurs. La première s'inscrit dans l'instauration, depuis plusieurs décennies, de principes issus du *New Public Management* (Bezes, 2005 ; Mons, 2009) au sein de nombreux systèmes éducatifs. Dépassant l'objectif de démocratisation poursuivi dans le passé, il s'agit de penser l'action éducative au regard des résultats qu'elle produit, en vérifiant « *si les résultats obtenus correspondent effectivement aux objectifs fixés (...)* » (Dierendonck et Martin, 2008, p. 531). Selon cette approche, l'École, en tant que service public, est tenue de rendre des comptes mais aussi de faire preuve de transparence quant à l'utilisation de l'argent public et d'assurer un enseignement de qualité, mesuré à travers un certain nombre de standards. Une deuxième raison a trait au fait qu'en raison de ce qui caractérise un modèle de pilotage efficace (grâce notamment aux travaux de D'Hainaut, 1981 ; de Landsheere, 1994 et Demeuse et Baye, 2001), les organisations internationales ont fourni à de nombreux systèmes éducatifs des informations sur leur qualité mais aussi sur les raisons pouvant expliquer leurs faiblesses en termes d'efficacité ou encore

d'équité. S'intéresser à la gouvernance et au pilotage permet de ce fait d'examiner la mise en œuvre des moyens, dispositifs ou encore instruments proposés par les organisations internationales et leur efficacité. Une troisième raison renvoie à l'instauration de dispositifs de pilotage permettant de tenir compte de l'ensemble des composantes d'un système, considérant qu'il doit être mis en œuvre à partir d'un certain nombre de rapports entre différentes composantes (pertinence des objectifs par rapport aux besoins, cohérence entre les moyens et les objectifs, efficacité, équité du système, etc.). Ceci permet de ce fait d'opter pour une vision systémique, impliquant l'ensemble des acteurs du système, chacun selon ses responsabilités, et de prendre en compte la complexité des systèmes éducatifs au sein desquels les activités de gouvernance impliquent la coordination d'acteurs agissant à différents niveaux de ceux-ci (Renard, 2024).

1.2. Un renforcement de la gouvernance et du pilotage des systèmes éducatifs au service d'une plus grande efficacité et équité

Par ailleurs, sur la base de constats relatifs à l'inefficacité et/ou l'iniquité des systèmes éducatifs (Lafontaine, 2000) mis en lumière notamment par les enquêtes internationales (PISA), les politiques éducatives semblent de plus en plus miser sur une reconfiguration du rôle de l'État et des unités locales (établissements scolaires), voire intermédiaires. Les réformes envisagées peuvent ainsi, selon le système éducatif considéré, s'appuyer sur des mécanismes de centralisation / décentralisation (Mons, 2009), sur des dispositifs de reddition de comptes ou encore sur l'introduction de modalités de régulation basées sur des données chiffrées. Comme l'indiquent Demeuse et Pons (2021, p. 8), les années 1990 correspondent à une période « *d'inflexion majeure dans l'histoire du pilotage* », à travers un ensemble d'initiatives prises dans le cadre de l'évaluation des systèmes éducatifs, selon une approche comparative (IEA²) et de la construction de systèmes d'indicateurs internationaux sur l'Éducation (INES, PISA, etc.). Ainsi, le pilotage est envisagé en tant que moyen essentiel à l'amélioration des systèmes. Toutefois, la gouvernance et le pilotage se

² Association pour l'évaluation du rendement scolaire qui regroupe, dès les années 1950, des chercheurs qui se penchent sur les performances des systèmes éducatifs.

matérialisent concrètement au sein des systèmes éducatifs à travers la mise en œuvre de processus, de dispositifs ou encore d'outils variés et prenant des formes diverses.

Par conséquent, dans le cadre de nos travaux, à partir d'un ensemble de concepts, liés à la gouvernance et au pilotage et permettant d'approcher la manière dont ils s'incarnent, nous avons élaboré un modèle correspondant à un cadre de référence solide au regard duquel nous pouvions décrire les modalités (processus, dispositifs, outils, etc.) de gouvernance et de pilotage au sein d'un système éducatif. Il s'agissait également de fournir, notamment aux chercheurs, des clés de lecture quant à la manière dont ces modalités, incarnant la gouvernance et le pilotage, peuvent être mises en œuvre au sein d'un système. À l'instar de Gerard (2015, p. 135), nous considérons que l'École est « *un système complexe, composé d'un grand nombre d'entités (...) en interaction constante, ni stabilisée, ni standardisée* ». En effet, lorsqu'un pouvoir central envisage la manière dont la gouvernance et le pilotage vont se matérialiser concrètement, de nombreuses variables interviennent et interagissent. Par ailleurs, tout système s'inscrit dans un ensemble de facteurs socio-historiques, culturels, religieux, etc. pouvant constituer des sources d'influence quant aux choix posés en matière de gouvernance et de pilotage. Dès lors, bien que nous pensons qu'un modèle unique peut être élaboré, il doit, afin d'être « appliqué » à un système éducatif particulier, être « paramétrable », c'est-à-dire que les différents éléments qui le constituent sont des variables pouvant être modulées en fonction des caractéristiques du système auquel on souhaite appliquer ce modèle et qui peuvent se révéler à travers des modalités différentes. Par exemple, dans le cadre de la variable « centralisation / décentralisation », nous mettons en exergue le fait que différents processus de décentralisation peuvent être mis en œuvre au sein des systèmes éducatifs : la déconcentration, la délégation et la dévolution (Rondinelli, Nellis et Cheema, 1984 ; Rey, 2013), représentant les différentes modalités que peuvent prendre cette variable.

Dans cette perspective, cet article entend retracer le processus d'élaboration de ce modèle en mettant en évidence ses fondements théoriques, présenter sa structure et expliquer les variables qui y ont été intégrées. Il révèle également la manière dont ce modèle peut contribuer à la description des modalités de gouvernance et de pilotage instaurées au sein d'un

système éducatif à travers son application³. Pour ce faire, il se compose de trois parties principales. La première entend exposer les raisons pour lesquelles la question de la gouvernance et du pilotage est importante lorsque l'on s'intéresse à la quête de la qualité au sein d'un système éducatif. La deuxième entend présenter les choix conceptuels et fondements théoriques qui ont fondé l'élaboration de notre modèle. Enfin, la troisième partie consiste en la présentation d'un certain nombre de perspectives, en termes d'utilisation de ce modèle, pouvant contribuer à une meilleure compréhension des politiques éducatives misant sur l'implémentation de modalités de pilotage.

1.3. De nombreux écrits proposant une approche conceptuelle de la gouvernance et du pilotage mais un constat de carence quant à l'existence de modèles intégratifs et exhaustifs

La question de la gouvernance et du pilotage au sein de la sphère éducative occupant une place de plus en plus importante au sein des systèmes éducatifs, les chercheurs disposent de nombreuses ressources leur permettant d'appréhender le sens des notions corollaires à ces deux concepts et de publications présentant, le plus souvent selon une approche socio-historique, l'évolution des modalités de gouvernance et de pilotage au sein des systèmes éducatifs. Certains auteurs (D'Hainaut, 1981 ; De-meuse et Baye, 2001) ont néanmoins élaboré des modèles permettant de représenter les composantes d'un modèle de pilotage des systèmes éducatifs mais ceux-ci sont principalement axés sur les étapes permettant à un système d'assurer sa propre régulation au regard d'objectifs précis et à travers la mise en œuvre d'un certain nombre de dispositifs (recueil et analyses de données, mise en œuvre d'actions correctrices, etc.) et d'outils (indicateurs, etc.). Il ne s'agit pas de recherches proposant un modèle intégrateur de l'ensemble des modalités de mise en œuvre de la gouvernance et du pilotage au sein d'un système, pouvant permettre une approche descriptive exhaustive de celles-ci.

³ Une publication distincte décrira prochainement l'application de notre modèle à plusieurs systèmes éducatifs, dont le système belge francophone, selon une approche comparative.

2. Pourquoi disposer d'un modèle intégratif de gouvernance et de pilotage des systèmes éducatifs ?

Disposer d'un modèle, lorsque l'on s'intéresse à l'analyse des politiques éducatives, répond de notre point de vue à la nécessité, face au vaste champ conceptuel évoqué précédemment, de s'appuyer sur « *la modélisation de systèmes complexes [qui] ne trouve plus appui sur une théorie scientifique mais sur une multitude de savoirs que le modèle (...) [est] à même d'intégrer, en fonction d'objectifs de connaissance et d'intervention* » (Armatte, 2005, p. 91). Ainsi, dans le cadre de travaux qui mobilisent les nombreuses conceptions théoriques permettant de définir les notions de gouvernance et de pilotage mais aussi de décrire les modalités qui les matérialisent au sein des systèmes éducatifs, il apparaît qu'un modèle peut exprimer la théorie qui le sous-tend et dont il est constitutif. De ce fait, s'appuyer sur un modèle permet de « *conceptualiser et d'expliquer un ensemble d'observations relatives à des phénomènes (...) complexes* » (Willett, 1996, p. 6) car une théorie correspond à « *une manière de concevoir et de percevoir les faits et d'organiser leur représentation* » tandis qu'un modèle est développé « *dans le prolongement d'une théorie, dont il est en fait une projection* » (Willett, 1996, p. 1). Par conséquent, un modèle renvoie à la réalisation concrète de quelque chose plutôt qu'à une théorie à propos de cette chose, permettant de transposer ce qui est décrit dans une théorie en ne présentant que les caractéristiques du phénomène étudié les plus pertinentes. Un modèle correspond ainsi à une manière de représenter un système complexe en mettant en exergue les liens que les concepts, inhérents à la théorie, entretiennent. Dans le cadre de nos travaux, il s'agit de ce fait de faire apparaître les nombreuses approches conceptuelles, inhérentes à la gouvernance et au pilotage, les liens qu'elles entretiennent et la manière dont elles se matérialisent au sein d'un système éducatif. Par ailleurs, l'existence d'un modèle permet, en quelque sorte, de « *vulgariser* » une théorie « *en fournissant d'une manière simple un savoir qui demeurerait, autrement, compliqué ou ambigu* » (Willett, 1996, p. 11), permettant de focaliser son attention sur les aspects fondamentaux et les éléments majeurs d'un processus ou d'un système, en l'occurrence, dans le cadre de nos travaux, des principales modalités qui incarnent la gouvernance et le pilotage mis en œuvre au sein d'un système éducatif.

3. Elaboration d'un modèle de gouvernance et de pilotage

La figure disponible à la page 8 (figure 1) présente la version de notre modèle intégratif permettant de disposer d'une vision d'ensemble des principes et variables qui le constituent.

3.1. Les conceptions de la gouvernance et du pilotage qui ont guidé le processus d'élaboration de notre modèle

Dans le cadre de l'élaboration de ce modèle, il nous a d'emblée semblé essentiel d'opérer un certain nombre de choix quant aux conceptions de la gouvernance et du pilotage pouvant guider son élaboration, sa structure, les éléments à y intégrer et les liens qu'ils entretiennent.

3.1.1. La gouvernance ou le pilotage *macro* d'un système éducatif

Selon Lessard (2006, p. 183), la gouvernance est associée à une forme de pouvoir sur l'Éducation, dans un contexte où les gouvernements « *n'ont pas ou plus le monopole de la puissance légitime* ». Elle peut être définie comme « *une façon de concevoir une structuration de la politique fondée sur des réseaux d'organisations et d'acteurs qui pénètrent divers lieux de pouvoir, locaux, intermédiaires ou centraux* » (Lessard, 2006, p. 183). Dans le cadre de nos travaux, nous considérons la gouvernance d'un système éducatif comme l'ensemble des modalités, mises en œuvre par un pouvoir régulateur / central, lui permettant de concevoir, de faire fonctionner, de réguler ou encore de contrôler le système éducatif et les établissements scolaires et situons de ce fait la gouvernance au niveau *macro* (système éducatif). Ces conceptions expliquent le fait que la gouvernance constitue, en quelque sorte, le « point d'entrée » de notre modèle, entendue comme le pilotage *macro* des systèmes éducatifs (FWB, 2017). Ces conceptions ont orienté le choix des variables constitutives de la partie « gouvernance » de notre modèle : les enjeux (1) poursuivis par la mise en place de modalités de gouvernance, les acteurs impliqués (2) dans celle-ci et les aspects (3) au regard desquels la gouvernance d'un système éducatif est envisagée. Ces derniers peuvent concerner le financement du système éducatif (3.1), sa production (3.2), la définition des modalités de régulation (3.3), la définition des objectifs généraux (3.4), la définition de la stratégie globale du système (3.5) et la définition des normes et réglementations (3.6).

3.1.2. Un système éducatif organisé et administré ou piloté ?

De son côté, le pilotage correspond à « *la capacité à vérifier qu'un système tend bien vers les objectifs qui lui sont assignés* » (Danvers, 2003, p. 440). Selon Demeuse et Pons (2021), les réflexions sur les nouveaux modes de pilotage des systèmes éducatifs font souvent référence aux travaux de Landsheere (1994, p. 37), pionnier du pilotage dans le monde francophone. Selon cet auteur, « *piloter, c'est plus qu'accumuler des indicateurs* » et que le pilotage comporte « *trois composantes nécessaires : la collecte d'informations, l'évaluation de ces informations, et, surtout, la traduction en actions institutionnelles ou en sanctions, c'est-à-dire en approbations ou désapprobations* », dépassant la « simple » collecte d'informations. Dierendonck et Martin (2008) ajoutent qu'il s'agit de « *conduire quelque chose dans une direction particulière avec l'objectif de mener à bon port la chose pilotée* » (p. 434).

De ce fait, nous distinguons le pilotage de la gouvernance en fonction, notamment, du niveau de responsabilité concerné, considérant, à l'instar de Germain (2018, p. 13), que la gouvernance désigne la « *réalisation organique du pilotage du système éducatif qui permet de définir les responsabilités et d'impulser la stratégie éducative* » (Germain, 2018, p. 13). Nous rejoignons ainsi de Landsheere (1994) qui considère que le pilotage du système éducatif (gouvernance) - envisagé au niveau *macro* - peut être associé à une forme de régulation, entendue à travers les modes d'orientation, de coordination et de contrôle mis en œuvre qui désignent un ensemble d'arrangements institutionnels permettant de piloter le système (Dutercq et van Zanten, 2001). Le pilotage constitue ainsi une « *formes politiques et institutionnelles de la gouvernance* » (Demeuse et Pons, 2021, p. 11) qui se manifeste de manière observable à travers la mise en place d'un certain nombre de dispositifs, d'outils, etc., pouvant être envisagés au niveau *micro* (établissements scolaires).

3.1.3. Disposer de données, condition importante mais pas suffisante

Piloter un système éducatif ou un établissement scolaire implique de savoir d'où l'on vient, où l'on veut aller et comment on veut y aller, en se dotant d'un ensemble de données, permettant de définir l'état actuel du système et de mesurer l'atteinte de l'état idéal défini. Comme le précisent Nicaise et Dierendonck (2004), il ne suffit en effet pas de connaître sa position sur une carte, mais il est essentiel d'avoir défini au préalable les caps à prendre et de vérifier, de manière continue, si l'on est sur la bonne

route. Toutefois, disposer de données n'est pas suffisant pour assurer un pilotage de qualité. Les travaux de D'Hainaut (1981), de Landsheere (1994) et Demeuse et Baye (2001) mettent en exergue la nécessité d'une volonté politique d'agir, voire de réagir, en cas d'écart entre la situation souhaitée et la situation observée. Selon Demeuse et Baye (2001, p. 26), « *il existe, au sein des systèmes pilotés (...) un certain nombre de volontés. Celles-ci ont, au moins de manière implicite, un projet pour le système : elles imaginent un état idéal, une sorte d'état d'équilibre* ». Ces auteurs ajoutent que piloter consiste également à agir pour rétablir tout déséquilibre qui « *induit, en général, une réaction en sens contraire, visant à rétablir l'équilibre perturbé* ».

De plus, sur la base de la conception du pilotage de Landsheere (1994), le modèle de Demeuse et Baye (2001) intègre à celui de D'Hainaut (1981), au centre, les objectifs et les finalités du système, et ce, afin d'orienter les mécanismes de pilotage en fonction de ceux-ci, considérant par ailleurs que chaque étape du processus peut modifier les objectifs mais aussi que ceux-ci exercent une influence importante sur chacune des étapes. Selon D'Hainaut (1981, p. 16), il s'agit d'une régulation de type « *homéostatique* », c'est-à-dire qui contribue à ajuster le système sur ses finalités, comportant « *un contrôle de l'ajustement des objectifs aux finalités de la politique éducative et leur adaptation à d'éventuels changements* ». Par conséquent, au sein de notre modèle, nous avons intégré, d'une part, la définition des objectifs généraux et, d'autre part, la stratégie globale, envisagée par le système éducatif, en vue d'assurer les activités de gouvernance au regard de ces objectifs.

3.1.3.1. De l'importance d'avoir la volonté de rétablir un équilibre, de fixer des objectifs et des actions correctrices

Le modèle de Demeuse et Baye (2001) intègre un certain nombre d'étapes, permettant de dépasser la « simple » récolte de données, considérant que le pilotage doit se comprendre comme un ensemble de procédures qui visent à modifier un système vers un objectif. La première consiste en la collecte d'informations permettant de disposer d'indicateurs pertinents, précis et valides, informant sur l'état du système et de ce fait d'appréhender l'état réel du système, mais surtout l'écart avec un « état idéal ». La deuxième consiste en l'élaboration d'un diagnostic, au regard de l'état souhaité défini par des standards, considéré comme un but à atteindre. Dans cette perspective, ce modèle rejoint la notion d'évaluation de Landsheere (1994) tout en définissant un repère pour celle-

ci. Ceci suppose qu'une définition, même provisoire, de cet état « idéal » soit établie en tant que but à atteindre. Selon ces chercheurs, « *le diagnostic peut s'établir à partir d'informations variées. Dans certains cas, il est basé sur le recueil d'informations via des questionnaires (...). Dans d'autres cas, il recueille les résultats obtenus lors d'épreuves standardisées (...)* » (Demeuse et Baye, 2001, p. 41). Si des discordances sont observées entre l'état actuel du système et l'état souhaité, il est nécessaire d'envisager un ensemble d'actions permettant d'améliorer le système en vue de tendre vers l'état souhaité (troisième étape). Il s'agit ensuite de mettre en œuvre des actions de régulation (quatrième étape) de façon à assurer une plus grande conformité du système par rapport aux standards. Par ailleurs, Demeuse et Baye (2001, p. 27) indiquent que leur adaptation du modèle de D'Hainaut (1981) vise « *à mettre en évidence le caractère cyclique du mécanisme de régulation. En effet, il n'y a dans le pilotage, à proprement parler, ni début, ni fin, mais une suite d'étapes ordonnées qui s'enchaînent les unes aux autres de manière à atteindre un état d'équilibre dynamique* ». Ces différentes conceptions ont guidé l'élaboration de notre modèle en raison de l'attention qu'elles portent d'une part, à la volonté explicite de mettre en œuvre les moyens nécessaires à l'amélioration de la qualité du système et, d'autre part, parce qu'elles intègrent un ensemble d'étapes, de dispositifs et d'outils considérés comme favorables à une plus grande régulation du système (définition d'objectifs précis, recours à des indicateurs renseignant sur l'état du système et des établissements, etc.).

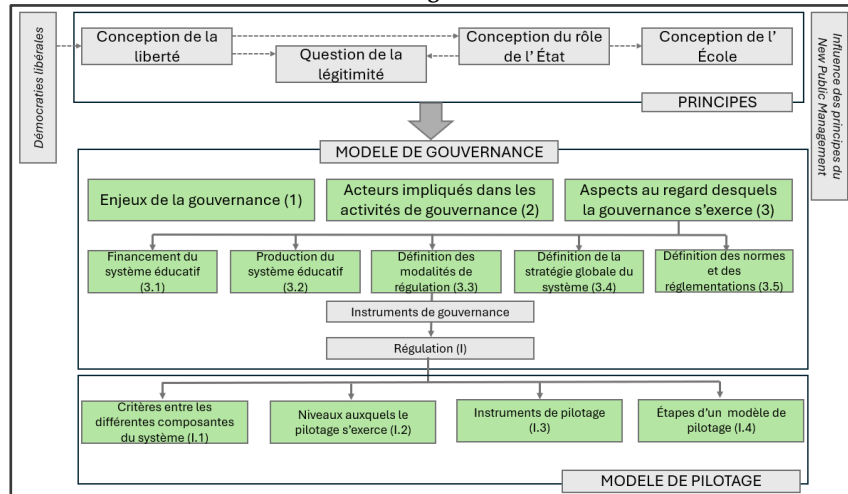
3.2. Structure globale du modèle

Notre modèle est composé de trois parties principales. La partie supérieure révèle les différents principes, liés aux caractéristiques (historiques, politiques, sociales, etc.) d'une société, qui jouent un rôle quant aux choix que celle-ci pose lorsqu'elle définit la manière dont la gouvernance et le pilotage doivent s'exercer. À l'instar de D'Hainaut (1981), nous considérons que tout système éducatif interagit avec d'autres systèmes (politique, socio-culturel, économique, etc.) et que ces différents systèmes s'inscrivent dans des cadres plus larges avec lesquels ils sont également en interaction (historique, philosophique, etc.). Ainsi, par exemple, selon cet auteur (1981, p. 25), le cadre historique « *a une influence directe et indirecte sur le système éducatif* » car, dans de nombreux pays, les structures éducatives « *sont héritées de structures anciennes qui subsistent* » en dépit de leur inadaptation ou d'une volonté politique de

renouvellement. Dès lors, la partie supérieure de notre modèle intègre ces différents principes et des flèches montrent les liens d'influence, voire de causalité, de certains principes sur d'autres et sur l'une ou l'autre variable du modèle. La partie centrale est axée sur la gouvernance et est constituée de trois variables principales : les enjeux de la gouvernance (1), les acteurs impliqués dans les activités de gouvernance (2) et les aspects au regard desquels la gouvernance peut s'exercer (3).

La partie inférieure a trait au pilotage des établissements scolaires, intégré à la dimension « régulation » de la partie consacrée à la gouvernance, avec laquelle il entretient de nombreux liens d'interdépendance. Demeuse et Baye (2001) différencient l'administration de la gestion et du pilotage, considérant qu'un élément essentiel à un système effectivement piloté consiste en la définition des objectifs et finalités qui incarnent une « norme » qui doit guider toute action de pilotage (Demeuse et Baye, 2001). Nous appuyant sur cette conception, notre modèle distingue les modalités permettant à un système d'assurer son administration et sa gestion de celles qui visent à s'assurer qu'il poursuit les objectifs qui lui sont assignés. En effet, à l'instar de ces auteurs, nous considérons que *« tout système éducatif, s'il est organisé et administré, n'en est pas pour autant piloté »* (Demeuse et Baye, 2001, p. 29) et associons la gestion et l'administration à une approche « technique » d'activités qui consistent à utiliser des ressources (financières, humaines, etc.) et mettre en œuvre des moyens (gestion administrative, etc.) dans une visée organisationnelle d'une organisation tandis que le pilotage implique une vision systémique, la définition d'objectifs clairs et mesurables mais aussi la mise en place d'actions permettant l'atteinte de ces objectifs. De ce fait, au sein de notre modèle, nous mettons en exergue les activités de gouvernance visant à assurer l'administration du système et celles qui permettent d'en assurer un réel pilotage, considérant que l'ensemble de ces activités sont nécessaires au bon fonctionnement du système.

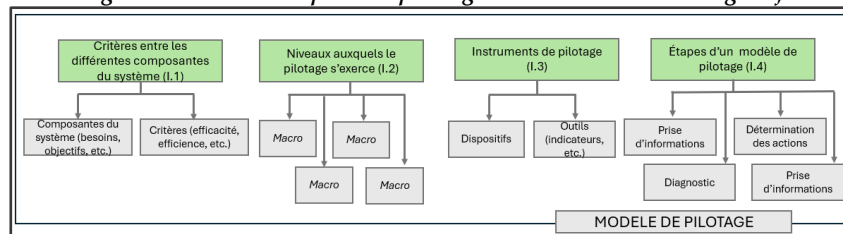
Figure 1. Structure globale de notre modèle intégratif de gouvernance et de pilotage.



3.3. Focus sur la partie « pilotage » de notre modèle intégratif

Dans notre modèle, le pilotage est à la fois une variable de la partie « gouvernance » de notre modèle et un modèle distinct, considérant que l'enjeu du pilotage implique la présence de plusieurs variables, dont l'importance et la complexité justifient de leur consacrer une partie importante de notre modèle. Dès lors, celle-ci (figure 2) se compose de quatre variables : 1) les critères entre les différentes composantes du système (I.1) ; 2) les niveaux auxquels le pilotage peut s'exercer (I.2) ; 3) les instruments de pilotage (I.3) ; et 4) les étapes d'un modèle de pilotage (I.4).

Figure 2. Focus sur la partie « pilotage » de notre modèle intégratif



3.3.1. Une évaluation de la qualité qui nécessite d'identifier les composantes du système et des critères précis

La première variable (I.1) s'intéresse aux composantes du système sur lesquelles il est possible de s'appuyer afin d'en évaluer la qualité en regard d'un certain nombre de critères (efficacité, efficience, etc.). Selon Gerard, Hugonnier et Varin (2018, p.131), la qualité des systèmes éducatifs est une exigence fondamentale, nécessitant de mettre en place « *un pilotage qui tienne compte de toutes les composantes du système* ». Dans le cadre de nos travaux, nous nous sommes appuyés sur la conception de la qualité de Bouchard et Plante (2002, p. 31), entendue comme un « *idéal vers lequel doit tendre un organisme* ». Ces auteurs ajoutent que le concept de qualité véhicule celui de « conformité » qui renvoie à « *l'existence d'au moins deux référents dont on doit évaluer le degré de correspondance* » (Bouchard et Plante, 2002, p. 222). Le premier « *sert de modèle, de norme ou de standard* » tandis que le second « *lui est comparé afin d'en évaluer le degré d'association* ». La mesure de la qualité est de ce fait une activité d'évaluation qui consiste « *à comparer ce qui est observé à ce qui est existant afin de porter un jugement de valeur sur son état* » (Bouchard et Plante, 2002, p. 222).

Par ailleurs, Bouchard et Plante (2002, p. 227) caractérisent tout organisme à travers six dimensions fondamentales : des besoins, des contraintes, des objectifs, des moyens, des personnes et des conséquences (effets ou résultats). Ils ajoutent que, dans le contexte d'un système éducatif, un certain nombre de qualités « transversales » peuvent être prises en considération dans le cadre du pilotage : la pertinence, la cohérence, l'efficacité ou encore l'équité, permettant de statuer sur la qualité du système.

À titre d'exemple, décrire un modèle de pilotage en s'appuyant sur les composantes du système et les critères permettant d'évaluer sa qualité peut passer par une attention à son efficacité en tant que « *lien de conformité entre les objectifs visés par l'organisme et les résultats effectivement obtenus* » (Bouchard et Plante, 2002, p. 230) ou encore l'expression du degré d'atteinte des objectifs réellement visés. Il s'agit ainsi de s'intéresser aux objectifs qui correspondent à ce qu'il faut atteindre (« *ensemble des énoncés d'intention qui décrivent un ou des résultats à atteindre* ») (Bouchard et Plante, 2002, p. 227) et aux résultats produits (effets). Dès lors, dans le contexte d'un système éducatif, évaluer l'efficacité revient à s'interroger sur la capacité des moyens mis en œuvre à permettre l'atteinte des objectifs visés. Dans la sphère éducative, il s'agit de s'intéresser aux relations

entre les *inputs* éducatifs et les résultats scolaires ou tout autre indicateur permettant de révéler l'atteinte des objectifs fixés.

3.3.2. Les niveaux auxquels le pilotage s'exerce

La deuxième variable (I.2) s'intéresse aux niveaux du système auxquels des activités de pilotage sont mises en œuvre. Sur la base des travaux de D'Hainaut (1981, pp. 26-27), il apparaît que « *toute organisation (...) peut être divisée en trois niveaux qui peuvent être caractérisés par une fonction différente et ont des rapports hiérarchiques* ». Au sein des systèmes éducatifs, ces niveaux renvoient le plus souvent 1) au pouvoir central (niveau *macro*), à travers la définition d'objectifs d'amélioration et leur évaluation annuelle ; 2) aux établissements scolaires (niveau *micro*), via la définition d'objectifs spécifiques et la mise en place d'un contrat d'objectifs (FWB) ou d'un plan d'amélioration (Ontario) et 3) aux unités intermédiaires *meso* (académies en France, commissions scolaires au Québec, etc.).

Gerard et De Ketele (2007, p. 20) considèrent que la qualité d'un système éducatif nécessite un pilotage qui prenne en compte un ensemble de composantes du système « *pour garantir qu'il atteint les objectifs qui émergent à partir d'un environnement social à multiples facettes* ». Ils ajoutent qu'il s'agit également, compte tenu de la complexité du concept de qualité, de considérer que tout dispositif de pilotage doit tenir compte des différents niveaux du système : « *l'enseignant pilote sa classe, le directeur son école, (...), le ministre le système éducatif dans sa globalité* » (Gerard et De Ketele, 2007, p. 1). Chacun à son niveau est à la recherche de la qualité et « *le pilotage du système éducatif est d'autant meilleur que des pilotages existent aux différents niveaux* » (De Ketele et Gerard, 2007, p. 2). Ces auteurs ajoutent que le pilotage, mis en œuvre à l'un ou l'autre niveau du système, dépend de la qualité du pilotage exercé au(x) niveau(x) dont ils dépendent directement. De ce fait, notre modèle permet d'identifier les différents niveaux auxquels des dispositifs, outils, etc. de pilotage sont mis en œuvre et d'examiner la mesure selon laquelle ceux-ci s'articulent au service de l'atteinte des objectifs généraux du système.

3.3.3. Les instruments de pilotage

La troisième variable (I.3) s'intéresse aux instruments de pilotage qu'un système peut mettre en place et qui peuvent se révéler sous la forme de dispositifs (élaboration de plans d'amélioration, de projets d'école, etc.)

et d'outils / instruments (recours à des évaluations standardisées, données statistiques, etc.). De plus, comme l'indiquent Haouet, Hasrouni et Descamps (2008), les nouveaux modes de pilotage des organisations accordent notamment une place de plus en plus centrale au concept de performance et aux dispositifs permettant d'améliorer celle-ci. Il en est de même pour le concept d'indicateur qui permet de mener une démarche d'évaluation et de prise de décision, basée sur des données qui reflètent la situation du système et/ou de ses composantes. Il apparaît dès lors que piloter un système implique de disposer d'indicateurs fiables et valides qui permettent de mesurer différentes qualités attendues dans le système éducatif et les établissements. Ainsi, selon Laveault (2009, p. 177), les indicateurs interviennent de façon rétroactive, en ce sens qu'ils peuvent permettre de « *faire le bilan des résultats d'un système éducatif et à en identifier les lacunes* ». D'un autre côté, dans une visée proactive, les indicateurs permettent de « *réguler la mise en place de pratiques efficaces, à en suivre la progression et à en évaluer les effets* ». Le recours à des données chiffrées est de ce fait une composante essentielle au pilotage réussi du système, que ce soit pour mettre en évidence, de manière la plus objective possible, ses forces et/ou ses faiblesses mais aussi pour mettre en place des actions correctives appropriées.

Toutefois, selon Germain (2018), le recours de plus en plus massif aux indicateurs de résultats par les systèmes éducatifs permet de constater des réussites ou des défaillances, mais n'explique pas leur provenance. Ainsi, lorsqu'un indicateur interpelle que ce soit négativement ou positivement, il est nécessaire, dans le cadre d'une prise de décision en vue de maintenir et/ou d'améliorer la situation, d'identifier les causes de la situation, mais aussi de repérer les leviers d'actions sur celles-ci. Nous basant sur ce constat, le modèle de Demeuse et Baye (2001) apporte des éléments permettant de considérer la complexité de tout mécanisme de pilotage et de donner une place essentielle aux objectifs, qui s'avèrent centraux. Notre modèle permet ainsi d'identifier l'ensemble des dispositifs et outils, parmi lesquels le recours à des données statistiques, mis en œuvre afin, d'une part, de statuer sur l'état du système (système éducatif, établissement scolaire, etc.) et, d'autre part, d'évaluer la mise en œuvre des actions correctrices envisagées afin de pallier les faiblesses identifiées.

3.3.4. Les étapes d'un modèle de pilotage

La quatrième variable (I.4) s'intéresse aux étapes pouvant baliser la mise en œuvre de dispositifs de pilotage. Inspirées des travaux de D'Hainaut (1981) et Demeuse et Baye (2001), quatre étapes sont distinguées, permettant de statuer sur un modèle de pilotage complet et conforme aux critères issus des travaux de ces auteurs. Il s'agit ainsi, dans un premier temps, de distinguer les mesures et dispositions instaurées qui révèlent la mise en œuvre de chacune des étapes nécessaires (collecte d'informations, identification d'actions en vue d'améliorer le système et de tendre vers l'état souhaité et enfin mise en œuvre, évaluation et pilotage de ces actions). Dans un second temps, il s'agit de s'assurer de la conformité des étapes, révélées par les mesures que le système éducatif instaure en vue d'assurer le pilotage des établissements scolaires, aux cadres théoriques sur lesquels se basent nos travaux.

Perspectives et conclusion

Afin de conclure cet article, nous présentons d'une part, les plus-values à l'élaboration d'un modèle de gouvernance et de pilotage à des fins de description des politiques éducatives et, d'autre part, les perspectives d'utilisation de ce modèle.

De notre point de vue, l'élaboration d'un modèle intégratif de gouvernance d'un système éducatif et de pilotage des établissements scolaires rencontre trois avantages principaux au service de la description, voire de l'analyse des politiques éducatives. Premièrement, le recours à un tel modèle permet d'identifier et de qualifier les moyens (dispositifs, outils, etc.) dont un système éducatif se dote afin de mettre en œuvre un pilotage volontaire et de qualité. À titre d'exemple, dans les années 1990 en Belgique francophone, malgré une volonté annoncée de piloter le système éducatif, force est de constater que les dispositifs mis en place n'incluaient nullement la prise de décisions lorsqu'un écart était constaté entre les intentions visées et les données renseignant l'état du système, se contentant de poser un certain nombre de constats liés à l'inefficacité et l'iniquité du système. À cette époque, les dispositions légales définissent le pilotage comme un « *dispositif constitué de la Commission de pilotage (...), des groupes de travail, (...) visant à mettre en œuvre les missions prioritaires et particulières définies conformément au décret* » (FWB, 1997). Ceci illustre le fait que le système ne tenait alors pas compte de toutes les dimensions

nécessaires à la mise en œuvre d'un pilotage efficace, dépassant l'instauration de structures visant essentiellement à renforcer l'harmonisation des réseaux d'enseignement. La volonté d'un système éducatif de mettre en œuvre des dispositifs de pilotage peut révéler son caractère « *engagé et responsable* » (Dierendonck et Martin, 2008, p. 449), considérant que piloter un système et des établissements scolaires, ce n'est pas « *se contenter de surveiller son fonctionnement* » mais « *c'est prendre des décisions d'actions concrètes en vue d'améliorer le système* ». Se prononçant quant aux mesures mises en œuvre, dans les années 1990, au sein du système éducatif belge francophone, Lafontaine (2000) indique que le décret « Missions » qui instaure pourtant différentes réformes de grande ampleur ne prévoit pas de dispositif permettant d'évaluer les performances des élèves et les effets des réformes instaurées. Selon cette auteure, le législateur « *envisage donc un pilotage sans instruments, « à vue », s'en remettant sans doute implicitement à des actions de micropilotage orchestrées par les services d'inspection* » (Lafontaine, 2000, p. 112). Ainsi, le système éducatif, dans sa quête d'une plus grande régulation, semble négliger la mise en place d'une véritable politique d'évaluation.

Deuxièmement, disposer d'un tel modèle permet d'accorder de l'importance aux finalités et objectifs éducatifs que le système se définit afin d'orienter toutes ses actions en termes de pilotage (Demeuse et Baye, 2001). Cette variable permet d'identifier si un système éducatif se dote d'objectifs précis et mesurables permettant de renseigner les aspects de la sphère éducatives que le système doit améliorer. En Belgique francophone, jusqu'en 2017, le système ne disposait que de missions générales⁴, indiquant, vaguement, ce que la société attendait de l'École. À présent, le système est aligné sur sept objectifs d'amélioration, assortis d'indicateurs

4 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves; 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et des savoir-faire et à acquérir des compétences, dont la maîtrise de la langue française, qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle; 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures; 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale (FWB, 2019).

et de cibles chiffrées⁵. Comme l'indiquent Dierendonck et Martin (2008, p. 449) « *sans une définition des buts à atteindre, rien ne permet d'encadrer et de guider l'action pédagogique menée à chacun des niveaux du système* ». Dans cette perspective, il s'agit de définir, de manière claire et précise, les finalités et objectifs poursuivis mais, surtout, les indicateurs et cibles chiffrées permettant de mesurer leur atteinte.

Troisièmement, disposer d'un modèle intégratif renvoie à sa capacité à adopter une approche comparative des moyens mis en œuvre au sein de systèmes éducatifs distincts, permettant, sur la base des constats établis, de mesurer la pertinence des choix posés au regard d'une mesure de l'efficacité et de l'équité de chaque système. Dans cette perspective, Demeuse (2012, p. 39) considère que de telles analyses permettent d'« *examiner de manière critique certaines prises de position officielles, (...) en interrogeant les données empiriques mobilisées pour justifier des prises de position politiques réputées élaborées sur la base de preuves (evidence-based policy)* ». Cela permet également de mettre en lumière « *la grande richesse et la complexité de l'éducation comparée ainsi que l'intérêt de confronter les visées prescriptives/normatives de certaines prises de position officielles aux résultats des recherches qu'elles mobilisent ou invoquent* » (Demeuse, 2012, p. 40). Parmi les nombreuses approches qui « *cohabitent au sein de l'espace intellectuel associé à l'étude de la mise en œuvre des politiques et du changement en éducation* » (Lessard et Carpentier, 2015, p.54), il apparaît que celles-ci poursuivent des intentions variables. Il peut s'agir « *d'étudier les contextes et les facteurs qui influent sur l'élaboration et la décision conduisant à la promulgation d'une politique* » (Lessard et Carpentier, 2015, p. 54).

Plusieurs perspectives d'utilisation de notre modèle peuvent être envisagées. L'une d'elles renvoie à la capacité de notre modèle à constituer un cadre de référence au regard duquel la gouvernance et le pilotage d'un système éducatif, au sein d'une démocratie libérale, peuvent être décrits. En montrant comment différentes variables sont mobilisées à des

5 Par exemple, l'objectif d'amélioration « Réduire les différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et des élèves les moins favorisés d'un point de vue socioéconomique » est assorti d'un indicateur (La différence entre les résultats des élèves les plus favorisés et ceux des élèves les moins favorisés d'un point de vue socioéconomique aux tests PISA en lecture, mathématiques et sciences) et de valeurs de référence (Atteindre la moyenne des pays voisins (...) aux tests PISA, ce qui signifie, passer de 107,3 (2015) à 101 points (2030), de 106,6 (2015) à 95 points (2030) et de 111,6 (2015) à 106 points (2030)).

degrés divers par le pouvoir régulateur au sein du système éducatif belge francophone, nous avons procédé à une première validation de notre modèle. Celle-ci a mis en évidence son caractère exhaustif, c'est-à-dire sa capacité à prendre en compte l'ensemble des variables permettant de caractériser un modèle de gouvernance et/ou de pilotage au sein d'un système. Sur la base des nombreux documents légaux et/ou officiels qui balisent celui-ci, nous avons été en capacité de prendre en compte toutes les dimensions de la gouvernance et du pilotage, ainsi que les mesures concrètes prévues par le pouvoir régulateur et de les décrire à la lumière des différentes variables de notre modèle. L'appliquer notre modèle au système éducatif belge francophone a également montré que les nombreuses conceptions théoriques (gouvernance, pilotage, régulation, reddition de compte, centralisation, etc.) qui sous-tendent notre modèle, sont mises en lumière, c'est-à-dire objectivées et décrites de manière concrète.

Toutefois, nos intentions dépassent le contexte belge francophone et tester l'application de notre modèle aux modalités de gouvernance et de pilotage mises en œuvre au sein d'autres systèmes éducatifs pourra permettre une validation plus importante de son utilisation en l'éprouvant au regard, notamment, de caractéristiques différentes de celles du système belge francophone. Ainsi, au regard de nos convictions qui consistent à mettre nos travaux au service de l'amélioration de notre système éducatif et, à l'instar de D'Hainaut (1981, p. 133), nous souhaitons que notre modèle « *soit mis au service d'une politique éducative cohérente (...) libérée des habitudes et des entraves du passé, axée sur les besoins (...) accordant plus de prix à ses effets qu'à ses intentions, plus tournée vers le résultat que vers la méthode qui devait y conduire (...) guidée dans des démarches par la science et la raison plutôt que par la mode ou la conviction arbitraire (...)* ».

Nous concluons cet article en empruntant à nouveau certains propos à D'Hainaut qui écrivait, il y a plus de quarante ans, que la régulation peut être comparée à un champ de forces qui oriente le système vers ses objectifs. Cet auteur ajoutait qu'on peut dès lors « *se demander quelle est l'origine de ces forces* » et que la réponse semble indiquer que « *c'est dans les hommes eux-mêmes que se situe sa dynamique, et les dispositions prises dans le système jouent le rôle de lignes de force qui structurent et coordonnent les volontés individuelles (...)* » (D'Hainaut, 1981, p. 132). Ces propos mettent en évidence la responsabilité des Hommes qui sont impliqués dans la régulation du système, considérant que la seule volonté d'atteindre les buts fixés ne suffit pas. Encore faut-il que des dispositifs et des moyens

efficaces afin de « *susciter une meilleure vision du système et de ses problèmes ainsi que qu'à mieux coordonner les efforts* » (D'Hainaut, 1981, p. 133) soient mis en œuvre pour faire progresser le système. Ceci demeurant, de notre point de vue, un défi pour les systèmes éducatifs, quarante ans plus tard !

Bibliographie

- Armatte, M. (2005). La notion de modèle dans les sciences sociales : anciennes et nouvelles significations. *Mathématiques et sciences humaines*, 172(4), 91-123.
- Aubert-Lotarski, A., Nkizamacumu, D., & Kozlowski, D. (2006). Le pilotage des établissements scolaires. *Agir en situation complexe. Note de synthèse n°7*.
- Bezes, P. (2005). Le renouveau du contrôle des bureaucraties : L'impact du New Public Management. *Informations sociales*, 6(6), 26-37.
- Bouchard, C., & Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 11-12, 219-236.
- Bulle, N. (2006). *Modèle et sciences humaines. Dictionnaire des sciences humaines*. Presses Universitaires de France.
- Chapon, É. (2008). Pilotage des établissements scolaires : les apports de la théorie socio-économique. *Management & Avenir*, 17(3), 26-43.
- Crahay, M. (1992). *Échec des élèves, échec de l'école ? La communauté française de Belgique en échec scolaire*. Rapport au conseil de l'éducation et de la formation.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Presses universitaires du Septentrion.
- Darling-Hammond, L. (1994). Performance-based assessment and educational equity. *Harvard Educational Review*, 64(1), 1-27.
- De Ketele, J.-M., & Gerard, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif. Dans M. Behrens (dir.), *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (pp. 19-38). Presses de l'Université du Québec.
- de Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. De Boeck.
- Demeuse, M., & Baye, A. (2001). Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens, *Revue française de pédagogie*, 165, 91-103.
- Demeuse, M. (2012). Comparer les systèmes éducatifs européens. Une entreprise complexe mais indispensable pour mieux se comprendre. *Diversité : ville école intégration*, 169, 39-44.
- Demeuse, M., & Pons, X. (2021). Éditorial. Politiques d'éducation : l'ère du pilotage ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 45, 7-14.

- D'Hainaut, L. (1981). *Analyse et régulation des systèmes éducatifs : un cadre conceptuel*. Nathan.
- Dierendonck, C., & Martin, R. (2008). Le pilotage des systèmes éducatifs. Dans R. Martin (dir.), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain : Vers de nouveaux modèles de fonctionnement du système éducatif* (pp. 429-476). De Boeck Supérieur.
- Dutercq, Y., & van Zanten, A. (2001). Présentation: l'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation. *Éducation et sociétés*, 2(2), 5-10.
- Fédération Wallonie-Bruxelles, Avis n°2 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence (2015). En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28591&navi=4911>
- Fédération Wallonie-Bruxelles, Avis n°3 du Groupe central du Pacte pour un Enseignement d'excellence (décembre 2016). En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28591&navi=4911>
- Gerard, F-M. (2015). Le néolibéralisme se niche-t-il au sein même des dispositifs pédagogiques scolaires? Dans S. Varin & J.-L. Chancereau (dirs.), *Néolibéralisme et éducation - Éclairages de diverses disciplines* (pp. 135-154). Academia L'Harmattan.
- Gerard, F.-M., Hugonnier, B. & Varin, S. (2018). Mesure de la qualité des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE, in ADMEE-Europe, *L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines, Actes du colloque*, Esch-sur-Alzette : Université de Luxembourg, pp. 131-143.
- Germain, S. (2018). *Le management des établissements scolaires*. De Boeck.
- Haouet, C., Hasrouri, L., & Deschamps, D. (2020). Le pilotage de la performance éducative : expérience innovante et acte manqué. *Recherches Appliquées, Association Francophone de Comptabilité*, 8(2), 67-87.
- Hubermann, M. (1995). Networks that alter teaching : conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 1(2), 193-211.
- Laveault D. (2007). L'évaluation des compétences à enseigner : au cœur de la professionnalisation du métier d'enseignant. Analyse comparée dans le monde anglo-saxon. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 49, 189-205.

- Lafontaine, D. (2000). Les évaluations externes en communauté française de Belgique : Quels sens donner à la mesure ? *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 1-2, 110-114.
- Lessard, C. (2006). La gouvernance de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 18(2), 181-201.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives: la mise en oeuvre*. Presses Universitaires de France.
- Lusignan, J., & Pelletier, G. (2009). Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. Dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation: Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (pp. 11-31). De Boeck Supérieur.
- Maroy C. (2005) Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Cahiers de la recherche en Education et Formation*, 42, 1-35.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de Pédagogie*, 169, 99-139.
- Pelletier, G. (2009). *La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. De Boeck Supérieur.
- Pons, X. (2021). La notion de pilotage dans la recherche en éducation francophone : une revue de littérature, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 45, 15-32.
- Pupion, P-C., Leroux, E., Latouille, J-J., & Paumier, A. (2006). Vers un nouveau mode de gestion de l'Education nationale inspiré des enseignements des théories de l'agence et des parties prenantes. *Politiques et management public*, 24(2), 41-68.
- Renard, F., & Demeuse, M. (2017). Du contrat stratégique pour l'école au Pacte pour un Enseignement d'excellence. Les nouveaux modes de gouvernance préconisés par le Pacte à travers les plans de pilotage, *Working Papers de l'INAS*, 12, 1-11.
- Renard, F., Demeuse, M., Castin, J., & Dagnicourt, J. (2021). De la structure légère de pilotage au Pacte pour un Enseignement d'excellence. Le glissement progressif d'un pilotage incitatif à un pilotage par les résultats et la reddition de comptes en Belgique francophone. *Dossiers des Sciences de l'Education*, 45, 33-56.
- Renard, F. (2024). Analyse des nouveaux modes de pilotage en Belgique francophone : des dispositions légales à leur appropriation par les acteurs scolaires [Thèse de doctorat, Université de Mons].

- Rey, O. (2013). Décentralisation et politiques éducatives. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 83, 1-26.
- Rondinelli, D., Nellis, J.-R., & Cheema, G.-S. (1984). Decentralisation in Developing Countries: A Review of Recent Experience. *World Bank Staff Working Papers*, 581, 1-210.
- Shavelson, R.J., Mc Donnel, L.M., & Oakes, J. (1989). *Indicators for monitoring mathematics and science education. A source book*. Rand.
- Soetewey, S. & Crepin, F. (2014). Indicateurs de résultats : entre pilotage et indifférence, quelle appropriation des indicateurs de résultats par des acteurs du système éducatif ? *Education et Formation*, 302, 167-181.
- van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Presses universitaires de France.
- Willet, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? *Communication et organisation*, 10, 1-19.