

LE MANAGEMENT PARTICIPATIF DANS LES LYCEES ET COLLEGES : éléments pour un pilotage stratégique

André FRAYSSE

IAE Lyon

RESUME

Les établissements d'enseignement secondaire publics français n'ont, jusqu'à maintenant, fait l'objet que de peu d'études relevant des sciences de gestion. Il apparaît néanmoins qu'une approche de ce type présente un réel intérêt tant scientifique que social. Cette communication a donc un caractère exploratoire. Ses objectifs sont d'analyser la situation dans les lycées et collèges publics par rapport à une forme de management préconisée par le Ministère (le management participatif), d'identifier les principaux facteurs de blocage et de donner quelques pistes d'action pour les dépasser.

Nous avons commencé par étudier le contexte des établissements secondaires et l'évolution qui les amène vers le management participatif, en nous appuyant sur l'analyse de sources bibliographiques. Trois phénomènes liés ont été notamment mis en évidence : l'importance grandissante de l'établissement dans la gestion du système éducatif, la modification du rôle du chef d'établissement qui apparaît comme un acteur-clé et l'introduction de nouvelles formes de management faisant appel explicitement à la notion de management participatif.

Ensuite, nous avons analysé les entretiens que nous avons menés sur ce sujet dans les établissements en nous intéressant à quatre dimensions qui nous ont semblées pertinentes par rapport à la définition du management participatif que nous avons retenue, à savoir les processus de décision, l'organisation du travail, la communication interne et les autres éléments de gestion des hommes. Cette analyse révèle un certain nombre d'écueils dans la mise en place sur le terrain du management participatif.

Enfin, nous proposons quelques pistes pour traiter ces difficultés, en nous appuyant notamment sur la notion de pilotage stratégique.

Depuis une dizaine d'années, on voit apparaître dans la fonction publique française de nouvelles formes de management¹, la plupart inspirées par le management que l'on trouve dans certaines entreprises. Différentes raisons peuvent être évoquées pour expliquer ce phénomène. Les principales peuvent schématiquement être regroupées autour des notions de recherche d'efficacité et de recherche de légitimité².

La littérature s'efforce aussi d'accompagner le mouvement qui touche la fonction publique. Après certains ouvrages qui donnaient à penser qu'il "serait si simple d'utiliser les outils et techniques de gestion propres au secteur privé pour améliorer le fonctionnement des services

publics"³, paraissent petit à petit des travaux dont l'objectif est plus tourné vers la réflexion qu'implique ce genre de transfert⁴. Mais il existe encore certaines parties de la fonction publique française sur lesquelles il y a peu d'études relevant des sciences de gestion.

Parmi celles-ci, se trouve l'Education Nationale (l'Education Nationale représente pourtant, ainsi que nous le verrons, une part très importante de la fonction publique) et en particulier, l'enseignement secondaire. C. Veuillez remarquer que "La gestion ne s'était pas encore préoccupée du système éducatif... C'est un champ d'investigation presque vierge pour la recherche

et la pratique d'un management moderne" et lorsqu'il souhaite que cette situation change, c'est au nom de l'efficacité et la légitimité que nous avons évoquées : "L'entreprise éducative est comptable de ses résultats vis à vis de ceux qui la fréquentent et de ceux qui la financent... De nouveaux acteurs et partenaires s'y intéressent et veulent y assumer des responsabilités ... L'entreprise éducative face aux turbulences de nos économies ne peut rester passive et indolente".⁵

Pensant, nous aussi, que les sciences de gestion peuvent apporter une contribution dans le domaine de l'éducation, nous nous inscrivons donc dans cette démarche exploratoire⁶. Les objectifs de cette communication sont de montrer comment la situation se présente dans les lycées et collèges publics par rapport à une forme de management préconisée par le Ministère (le management participatif), d'identifier un certain nombre de facteurs de blocage et de donner quelques pistes d'action pour les dépasser. Les risques d'une transposition trop mécanique de certains schémas valables pour les entreprises seront ainsi mis en évidence par une analyse qui montrera les différences entre les situations. Pour cela, il nous semble intéressant de croiser deux perspectives de recherche :

* Une perspective historique et contextuelle issue de l'étude de sources bibliographiques qui nous permettra à la fois de décrire l'évolution des établissements scolaires qui les a amenés jusqu'au management participatif, de distinguer les forces qui vont dans ce sens de celles qui s'y opposent,

* Une perspective plus empirique (car il nous semble utile de donner un statut fort au terrain pour être à même de rendre compte ou d'expliquer les phénomènes qui s'y passent) qui nous donnera un aperçu des pratiques en matière de management participatif dans les établissements.

Nous commencerons donc par décrire le contexte des établissements secondaires et l'évolution qui les amène vers le management participatif. Ensuite nous analyserons des résultats d'investigation sur le terrain par rapport au management participatif, concept dont nous présenterons la définition que nous avons retenue. En guise de conclusion, nous reprendrons les principaux points de blocages que nous avons identifiés afin de donner quelques pistes qui nous semblent pertinentes pour traiter ces difficultés, en s'appuyant notamment sur la notion de pilotage stratégique.

Les établissements scolaires : une évolution vers le management participatif.

Nous allons tout d'abord citer quelques chiffres qui montrent la part que représente l'Education Nationale dans la fonction publique et en particulier celle du secondaire. Si on se rapporte à l'effectif de fonctionnaires d'état en France, l'Education Nationale est le premier employeur et correspond à un peu moins de la moitié des fonctionnaires⁷. Si on compte seulement les enseignants du secondaire public, ils étaient, à la rentrée 92, trois fois plus nombreux que l'ensemble des fonctionnaires du Ministère de l'Equipement (362 000 pour environ 120 000⁸). Au niveau financier, cela se traduit par le premier budget de l'état, en 1993 (281,4 milliards de francs), dont 92% essentiellement consacrés à la masse salariale. Quant au nombre d'établissements secondaires, il s'établissait à environ 6900 collèges et 4800 lycées. Entre 1960 à 1990, le nombre d'élèves dans le second degré a été multiplié par trois et le nombre de bacheliers par huit. La "massification", terme souvent employé pour caractériser cette augmentation massive des effectifs, est particulièrement sensible et rapide dans les lycées où, en 1989, les effectifs d'élèves étaient quatre fois supérieurs à ce qu'ils étaient quatre ans auparavant⁹.

Cette évolution s'est accompagnée du développement de trois phénomènes liés qui nous semblent intéressants à mettre en évidence :

- l'émergence de l'établissement à la fois comme "unité active", selon l'expression de François Perroux¹⁰, mais aussi comme objet de recherche,
- la modification du rôle du chef d'établissement qui apparaît comme un acteur clé du processus de changement dans les établissements,
- l'introduction de nouvelles formes de management comme le projet faisant appel explicitement à la notion de management participatif.

L'émergence de l'établissement

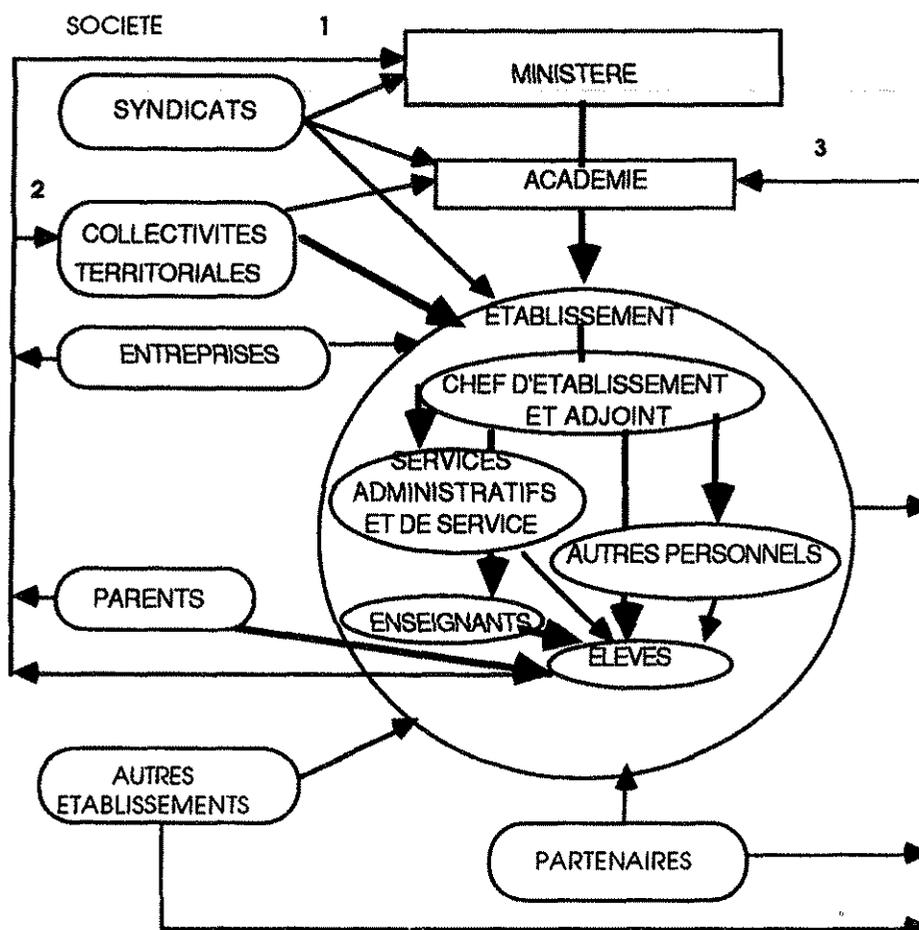
Le commencement des années 1980 fait apparaître des difficultés provenant de la conjonction de la massification que nous avons signalée et de l'uniformité de l'enseignement secondaire. En effet, d'une part, la massification de l'enseignement secondaire a accru le nombre d'établissements rendant difficile, sinon impossible, la gestion centrale telle qu'elle existait. Mais, d'autre part, à partir de cette période, la population accueillie n'est pas simplement être plus nombreuse, elle est aussi différente. L'hétérogénéité des besoins en éducation est souvent forte entre les élèves d'un même niveau d'études et chaque établissement a plus ou moins à recevoir des élèves qui relèvent de tel ou tel besoin¹¹.

A l'évidence, pour garantir des possibilités d'évolution à tous les élèves, il n'était plus possible d'ignorer l'influence de l'environnement socio-économique et de continuer à traiter chacun de la même manière. En contradiction avec un principe de base de la fonction publique qui veut que tous les administrés soient traités de façon identique (principe qui avait inspiré les précédents dispositifs) les politiques ministérielles ont commencé à laisser aux établissements une certaine marge de manoeuvre qui leur permette de s'ajuster aux spécificités locales. Il faut noter que certaines recherches en éducation a apporté des arguments à ceux qui voulaient abandonner le principe d'uniformité en vigueur. Commencant à considérer l'établissement comme un objet de

recherche¹², des chercheurs ont prouvé que même dans un système suivant un tel principe, il y avait obligatoirement un "effet-établissement"¹³. A partir de là, le raisonnement devenait simple : au lieu d'ignorer, un peu hypocritement, cet effet-établissement, il fallait le comprendre et l'utiliser avec profit.

La décentralisation, la déconcentration et une certaine contestation du rôle de l'état sont aussi des phénomènes qui ont joué dans ce sens¹⁴. On remarquera d'ailleurs que ce mouvement n'est pas encore stabilisé, ni dans un sens, ni dans un autre. La situation actuelle est la suivante (voir schéma ci-après¹⁵).

MODELISATION DU SYSTEME DE PILOTAGE ET DE REGULATION ACTUEL



Le Ministère commence à ne plus donner de directives aussi précises, aussi impératives que précédemment. Le terme d'orientation apparaît. Les programmes sont plus flous, plus indicatifs. On parle de référentiels. Le Ministère laisse aux

autorités académiques une marge de manoeuvre plus importante pour s'ajuster aux spécificités académiques. De même, les établissements qui sont devenus depuis le décret du 30 août 1985 des EPLE (Etablissements Publics Locaux

d'Enseignement) ont une dotation horaire globale (DHG) qui leur permet une certaine souplesse. La décentralisation entraîne des responsabilités partagées : les orientations et moyens d'enseignement à l'état, la construction et l'entretien des locaux aux collectivités territoriales¹⁶. Les entreprises sont sollicitées pour des financements complémentaires (notamment par l'intermédiaire de la taxe d'apprentissage), pour des lieux de stages ou pour s'associer à des actions éducatives. Quant aux parents, leur attente vis à vis de la formation est plus importante actuellement.

La régulation se trouve complexifiée. En effet, en plus de la régulation 1 qui existait par la pression exercée sur le Ministère, s'ajoute une régulation 2 passant par les collectivités territoriales (répartition des crédits d'équipement entre les établissements, possibilités d'initiative locale de soutien d'un projet précis et pression sur l'Académie afin d'influencer ses décisions) et une régulation 3 au niveau de l'Académie (garantie de la cohérence entre les établissements autonomes) ainsi qu'une régulation interne à l'établissement.

Le changement dans le rôle que joue l'établissement¹⁷ dans le système éducatif s'accompagne aussi d'une modification du rôle de certains acteurs et en particulier du chef d'établissement.

La modification du rôle du chef d'établissement

Il n'est pas surprenant que l'émergence de l'établissement entraîne des modifications du rôle de celui qui l'incarne, le chef d'établissement. En effet, dans ce nouveau contexte, le chef d'établissement se trouve investi de nouvelles fonctions, pas toujours facilement compatibles entre elles, notamment :

- il doit savoir tirer parti d'un environnement pour développer son établissement, en particulier dans la recherche de ressources venant de l'académie, des collectivités locales, ou des entreprises ainsi que dans la création de nouvelles sections;

- il doit obtenir la motivation du personnel sur laquelle repose le dynamisme de l'établissement et veiller à l'image de marque à l'extérieur ;

- mais il doit aussi se plier devant un certain nombre de décisions qui ont été prises en dehors de lui par les autorités de tutelles (politique ministérielle ou académique, procédures administratives, budget accordé par la collectivité locale concernée) et, sur celles-ci, obtenir l'adhésion du conseil d'administration ou du personnel, indispensable à la poursuite d'une activité satisfaisante dans l'établissement.

Les différentes enquêtes réalisées par les inspections générales attestent "du rôle capital" que jouent les chefs d'établissement dans la mise en place des changements¹⁸. Les sociologues¹⁹ qui travaillent sur le terrain éducatif confirment : l'action du chef d'établissement est un élément essentiel du processus qui fait qu'un établissement "réussit". Cette reconnaissance de fait de l'importance du nouveau rôle du chef d'établissement ne doit pas faire oublier les difficultés que cela suscite.

La première difficulté vient de la place du chef d'établissement. Comme l'indique la liste des fonctions que nous avons dressée, il se trouve à l'interface de logiques d'ensemble, celle du Ministère relayé par les autorités académiques et celle de la collectivité de tutelle, basée sur l'application des règles, de normes et de procédures juridico-administratives et d'une logique locale, celle de l'établissement où il s'agit de tenir compte de l'environnement externe et interne, de faire des choix et de mobiliser les équipes. Ces deux logiques peuvent être contradictoires²⁰.

La seconde difficulté vient de la logique de fonctionnement de l'établissement et de la répartition des pouvoirs. La typologie des configurations structurelles établie par Henry Mintzberg²¹ peut être à cet égard très intéressante. L'établissement scolaire du second degré, si on gomme certaines de ces caractéristiques, peut être assimilé à une bureaucratie professionnelle²². Les caractéristiques essentielles de cette configuration sont que le pouvoir appartient principalement au professionnels du centre opérationnel donc pour les établissements aux enseignants ; que la coordination se fait par la standardisation des qualifications des professionnels et que les professionnels se sentent plus appartenir à une profession qu'à l'organisation à laquelle il demande finalement qu'un soutien logistique. L'étude du terrain montrera la persistance de ces caractéristiques, inscrites dans la culture des établissements. Or, ces caractéristiques sont en grande partie contradictoires avec l'émergence de l'établissement en tant que structure de référence professionnelle, avec un travail plus collectif grâce à une coordination par ajustement mutuel ou avec la supervision directe nécessitée par la modification du rôle du chef d'établissement. Ce changement est d'autant plus difficile à implanter que les instructions officielles, sûrement encore imprégnées de références inconscientes aux caractéristiques de la bureaucratie professionnelle, n'ont pas toujours affirmé l'importance du chef d'établissement par rapport aux professionnels²³.

La troisième difficulté est plus d'ordre individuel : comment un chef d'établissement peut-il faire pour se transformer de l'administrateur qu'il a été, peut-être, durant un certain temps en un manager²⁴ lorsqu'il en a ni forcément la formation ni le désir personnel ?

Lorsqu'on se rappelle que cela induit aussi des contradictions externes et des conflits internes, on comprend pourquoi les ministères ont essayé d'impulser le changement en introduisant de nouvelles formes de management.

L'introduction de nouvelles formes de management.

La volonté de transformer le management des établissements est surtout sensible avec la notion de projet d'établissement. Cette notion apparaît, en 1982 dans un rapport présenté au Ministre de l'Éducation Nationale²⁵ et elle va permettre de voir officiellement citer le management participatif. La mise en application s'est faite progressivement dans les collèges à partir de 1983, puis en 1989 elle a été généralisée et rendue obligatoire pour tous les établissements d'enseignement secondaire par la loi d'orientation sur l'éducation (loi n° 89-486- du 10-07-1989). L'article 18 de cette loi énonce que le projet d'établissement définit les modalités particulières de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux. Quant à son élaboration, l'aspect participatif est affirmé dans différentes circulaires antérieures ou postérieures à cette loi. En particulier, une circulaire du 08-09-1988 évoque "une démarche participative de tous les acteurs". La circulaire du 23 février 1989 de Michel Rocard sur "le renouveau du service public" introduisant des projets de service ou d'établissement dans l'ensemble de la fonction publique s'inscrit dans cette logique en parlant "de démarche collective animée par les responsables".

Si l'on reste au niveau de l'établissement scolaire du second degré, on trouve aussi trace dans la littérature de la nécessité de réfléchir au management. Le rapport de J. Lesourne²⁶ publié en 1988 y consacre un long développement ; plus récemment en 1993 dans l'ouvrage de J.M. Croissandeau, ex-Directeur de la communication au ministère de l'Éducation Nationale, on trouve en conclusion "un impératif enfin : changer le mode de management de l'Éducation Nationale"²⁷. Quant à Lise Demailly, elle préconise clairement la gestion participative²⁸.

D'après ce que nous venons de voir, les établissements scolaires face aux changements de

leur environnement et des missions qu'ils assument, sont supposés modifier leur management. Les instructions officielles du Ministère incitent au management participatif, l'analyse que nous venons de faire paraissant justifier ce choix. Il reste à explorer la réalité des pratiques dans les lycées et collèges et pour cela à définir le concept de management participatif.

Le management participatif dans les lycées et collèges : conceptions et pratiques.

P. Hermel dans l'ouvrage qu'il consacre au management participatif²⁹ montre que les acteurs autant que les chercheurs donnent des sens souvent très différents à ce concept. Nous ne pouvons donc pas faire l'économie de préciser l'acception que nous retiendrons, nos résultats dépendant directement de cette définition. Pour notre part, nous rejoignons l'auteur lorsqu'il définit le management participatif "comme un processus managérial global consistant à créer chez tout salarié un comportement d'acteur-concepteur, contributif de l'amélioration du fonctionnement de l'organisation"³⁰. Parmi les deux modèles de management que décrit R. E. Miles³¹, nous nous situons donc dans l'optique d'un management participatif orienté vers les ressources humaines. De fait, quatre aspects du management participatif nous sembleront particulièrement intéressants à étudier sur le terrain :

- Les processus de décision dont on peut penser que l'évolution, y compris pour les décisions les plus importantes, se caractérisera par une dimension de plus en plus collective ;
- L'organisation du travail qui devrait être conçue pour permettre de développer le maximum de capacités chez les "acteurs-concepteurs";
- La communication interne, multidirectionnelle, dont l'objectif serait de donner à chacun la possibilité de s'exprimer et d'obtenir les informations dont il a besoin ;
- Une gestion active des hommes qui, s'appuyant sur ce que l'on vient de décrire le compléterait par d'autres éléments comme la formation, l'appréciation, la délégation, la motivation, etc... afin de dynamiser l'unité.

Ces dimensions permettront d'analyser les résultats de nos investigations sur le terrain. Nous avons donc extrait d'un travail que nous avons réalisé dans les établissements scolaires du second degré, deux études cliniques réalisées dans un collège (établissement 1) et un lycée (établissement 2). Les deux établissements appartiennent au même département. Il ont été choisis d'une part parce que ce sont des établissements qui ne sont ni en difficulté ni présentés comme des établissements en pointe dans le domaine du

management et d'autre part parce que leur chef d'établissement est réputé avoir des compétences en management. Il s'agit donc d'établissements "moyens" avec un chef d'établissement ayant en principe la capacité de faire du management participatif. Les établissements sont différents en taille, en type, en situation géographique, en caractéristiques d'élèves .

L'objectif de ces études était de saisir les pratiques de l'organisation à partir d'entretiens avec différentes catégories d'acteurs de l'établissement. Pour assurer un éventail d'opinion, les personnes interrogées sont le chef d'établissement, deux enseignants, un responsable de la gestion administrative (gest), un agent de service (ATOSS) et un personnel éducatif non enseignant (documentaliste (doc) ou conseiller principal d'éducation (CPE)). Les entretiens ont été du type semi-directif, les thèmes de questionnement reprenant les domaines d'analyse et d'action de développement intégré proposés par A. Bartoli et P. Hermel³². Seules les idées-clés ayant trait au management participatif seront présentées et regroupées suivant les quatre dimensions qui nous ont semblé importantes à étudier dans le management participatif. Quelques phrases témoins recueillis lors de nos entretiens pourront éventuellement illustrer les idées-clés.

Les processus de décision

L'évolution et notamment l'introduction du projet d'établissement a modifié un certain nombre d'éléments dans le domaine de la décision:

- Il existe davantage de domaines où la décision est partagée. L'emploi du temps, la formation du personnel, les nouvelles actions pédagogiques et éducatives, l'orientation font généralement l'objet de nouveaux processus de décision caractérisés souvent par une confrontation entre le pouvoir du chef d'établissement (garant en principe de l'intérêt général) et celui des enseignants habitués aux libertés individuelles que leur permettait un fonctionnement plus proche de celui d'une bureaucratie professionnelle. D'autres décisions qui échappaient auparavant à l'établissement sont prises, en son sein, plus ou moins collectivement : elles concernent les restructurations des locaux, l'équipement, etc...

"Des grilles sont préparées par le principal et on se répartit des classes. Les fiches de vœux servent pour les emplois du temps. Il y a des grincements de dents à toutes les rentrées" (établissement 1 : prof 2) ; "Un groupe est chargé

d'enrichir le projet mais les professeurs ne veulent pas animer un groupe : ils ne veulent pas assumer cette responsabilité vis à vis de leurs collègues (établissement 2 : chef d'établissement).

- Il existe un noyau dur où l'initiative individuelle des enseignants reste souvent intacte : l'enseignement proprement dit.

"On est le chef dans sa classe (établissement 1 : prof 1) ; "Malgré mon implication je n'arrive pas à mettre en place une section à effectif réduit (établissement 1 : chef d'établissement).

- Il existe des domaines nouveaux et importants où les acteurs laissent au chef d'établissement une quasi-exclusivité, en particulier, ceux qui concernent des relations avec l'extérieur.

"C'est une institution pour n'importe quel chef d'établissement " (établissement 1 : chef d'établissement) ; "C'est pas un travail de prof, pas mon rôle"(établissement 1 : prof 1).

- La modification du rôle de l'administration de l'établissement ne semble pas encore totalement acceptée. En effet, d'une part, on continue à concevoir l'administration surtout dans son rôle de support logistique ; d'autre part, la réaction à l'autorité du chef d'établissement oscille entre contestation ou adhésion, suivant les établissements étudiés.

"L'administration, c'est la gestion matérielle" (établissement 1 : prof 1) ; "Le principal actuel n'est pas de style autoritaire. On a eu un principal très autoritaire. On l'a laissé crier et on a fait face. Après, cela a bien été" (établissement 1 : prof 2) ; "Il doit y avoir un esprit d'autorité, on est pas des copains. On ne doit pas taper dans le dos du proviseur" (établissement 2 : prof 2).

L'étude des processus de décision fait ainsi apparaître une certaine opposition entre les enseignants et le chef d'établissement. Ce sont d'ailleurs les seuls qui s'expriment d'une manière forte sur ce sujet comme le montrent les phrases témoins. Le chef d'établissement est porteur d'une nouvelle logique de répartition des pouvoirs qui remet en cause les habitudes des enseignants. Si on considère les domaines où les processus de décision semblent évoluer vers une dimension plus collective, on s'aperçoit que ce sont souvent des domaines nouveaux pour l'établissement et périphériques par rapport à l'essentiel de l'acte d'enseigner, ce qui pourrait expliquer une moindre résistance au changement des enseignants. L'enseignement, propre dit, reste sous le contrôle individuel des enseignants. De même, ce qui est trop éloigné de la fonction

d'enseignant est laissé au chef d'établissement. L'appréciation du rôle de l'administration de l'établissement pourrait aussi obéir à cette logique de résistance : valorisation du rôle minimum, la logistique, et position à la fois sans nuances et différentes vis à vis de l'autorité du chef d'établissement. Cette différence d'attitude peut s'expliquer par un grand nombre de facteurs internes aux établissements, le type, la taille, l'histoire notamment l'attitude des chefs d'établissement précédents, la personnalité du chef d'établissement actuel... Pourtant, elle nous semble refléter la même attitude : les enseignants rejettent l'autorité du chef d'établissement lorsqu'elle apparaît comme une menace pour eux et ils l'acceptent lorsqu'elle se situe en dehors du champ de leur initiative individuel.

La communication interne

Que ce soit dans le cadre du projet ou de la gestion au quotidien, la communication interne paraît indispensable compte tenu de la structure des pouvoirs que nous venons de voir ; mais on constate qu'elle se calque aussi sur cette structure :

- Elle semble être, bien souvent, uniquement en direction des enseignants, c'est à dire de ceux qui sont, à priori, indispensables à mobiliser. La synergie, la coopération inter-services, la création d'identité par l'ensemble des personnels ne sont pas prises en compte alors que les besoins sont forts.

"Les enseignants ont plein de relations avec les administratifs. La secrétaire tutoie tout les profs. Avec les agents de service c'est difficile. Qu'est-ce qui peut les lier ? Moi je crois à l'importance de leur rôle. On a trois ou quatre occasions par an d'être ensemble, les pots, les repas de fin d'année. (établissement 1 : chef d'établissement) ; "Il y a séparation des mondes administratif, agents de service et enseignants, ils ne travaillent pas aux mêmes heures, surveillants et agents de service ... On ne le voit pas, ils ne mangent pas à la cantine" (établissement 2 : prof 1).

- Quant à l'homogénéité du style de management quels que soient les services, il semble qu'elle ne soit pas toujours assurée

"On gère les professeurs comme des parents, les agents comme des enfants". (établissement 2 : atoss).

- Les résultats de la communication interne malgré les soins apportés sont limitées par le rapport à l'établissement.

"On est une communauté et chacun doit être au courant de ce qui se fait" (établissement 2 : chef d'établissement). "Lorsqu'il y a des heures banalisées pour la concertation, les gens partent.

J'aimerais plus de relations" (établissement 2 : prof 2).

L'établissement en tant qu'organisation avec une identité et une cohésion propre est une idée récente qui ne semble pas encore trouver sa traduction au niveau de la communication interne. D'une part, les efforts de communication mutidirectionnelle souvent s'arrêtent aux enseignants, laissant de côté, comme cela s'est toujours passé, les autres personnels. Ceci, d'ailleurs et ce n'est pas neutre, sont souvent désignés par ce qu'ils ne sont pas : on évoque les personnels non-enseignants. D'autre part, le faible sentiment d'appartenance professionnelle à l'établissement de l'ensemble du personnel réduit les possibilités de communication efficace.

L'organisation du travail

Les tendances que nous venons de signaler vont se retrouver dans l'organisation du travail. Il semble que le management participatif va s'exercer sur des travaux à côté de l'organisation traditionnelle, alors qu'il pourrait avoir pour objet de la modifier profondément. En, effet :

- L'organisation du travail collectif est rare et semble reposer sur la bonne volonté de chacun

"Chacun fait son truc. La spécialisation fait la division du travail. Le travail est délégué. L'affectation est faite par l'habitude et la qualité des personnes" (établissement 2 : gest); "Les regroupements ça dépend des gens. La classe ne garantit pas les échanges. Les professeurs de maths se concertent, ceux d'EPS aussi. En Anglais c'est difficile les devoirs communs ne se font pas toujours facilement" (établissement 1 : prof 2).

- Des structures de coordination mises en place dans un établissement ne semblent pas avoir l'efficacité voulue sans que le problème de leur animation ne se pose.

"Il existe des professeurs coordonnateurs selon les disciplines, avec droit à rémunération, et des professeurs principaux par classe. Leur mission est de faire descendre et de recueillir les informations" (établissement 2 : chef d'établissement) (NB : Les autres acteurs du même établissement n'évoquent pas ces structures, parlant de coordination variable dépendent des individus ou des circonstances) ; "Pour le projet j'ai piloté une commission. On a perdu beaucoup de temps et on n'a pas été très efficace. On n'a pas eu l'impression que les gens étaient contents". (établissement 2 : CPE).

- Il semble même difficile d'adopter des attitudes collectives face à des problèmes.

"Les difficultés d'un enseignant sont connues mais c'est très difficile de l'aider. On donne les groupes difficiles ou les niveaux difficiles aux bons profs. On s'échangent des trucs".(établissement 1 : prof 2) "L'enseignant est seul, il ne dira jamais qu'il a des difficultés" (établissement 2 : prof 1).

- Des contraintes extérieures administratives pèsent sur l'établissement.

"D'autre part, c'est en heures supplémentaires donc ce n'est pas dans leur emploi du temps. De toutes façons, chaque année, il y a un document à rendre. On va toujours trop vite ; on ne mobilise pas les équipes au quart de tour. Le projet académique s'est fait sans débat, il n'y a pas de politique de district"(établissement 2 : chef d'établissement).

Les établissements n'ont pas d'expérience de mise en place de systèmes locaux de coordination du travail, qui paraissent indispensables s'il l'on veut que l'organisation permette de développer le maximum de capacités chez les acteurs. L'organisation du travail est au départ très divisée et les essais de coordination reposent essentiellement sur l'initiative individuelle et sur des structures qui ont beaucoup de difficultés à être efficaces (les aspects d'animation ou de méthode de travail ne semblent pas pris en compte). Il semble aussi que le système administratif qui entoure les établissements ne soit pas un facteur favorable pour la mise en place de ces structures.

Les autres éléments de gestion des hommes.

Certains éléments de gestion des hommes échappent à l'établissement Le recrutement est de ceux-là (bien qu'il commence à y avoir des postes à profil). Néanmoins sur certains domaines, les compétences sont en partie (par exemple l'appréciation ou la formation) ou exclusivement (l'animation) du ressort de l'établissement sans que cela ait entraîné de changements perceptibles.

- Le contrôle et l'évaluation étant souvent absents, il n'y a pas référence de base pour la gestion des hommes.

"Si personne se plaint, ça va" (établissement 1 : ATOSS) "Je considère, à priori que les gens font leur travail. Je sais bien que certains en font moins que d'autres. S'il y a un problème je préfère voir les personnes".(établissement 1 : chef d'établissement) ; "On ne se pose pas le problème des

performances individuelles, seuls émergent les problèmes de discipline" (établissement 2 : prof 2) ; "Il n'y a pas de contrôle" (établissement 2 : atoss).

- Beaucoup de nos interlocuteurs évoquent le principe en vigueur dans le choix des actions de formations suivies et ses conséquences.

"La formation part de l'initiative personnelle" (établissement 2 : gest) ; "Vont en stage ceux qui en ont le moins besoin" (établissement 2 : prof 1) ; "Malgré l'insistance de la direction pour aller dans ce sens, la formation en équipe est rare".(établissement 1 : prof 1) ; "La formation n'est pas bien traitée : il n'y a pas d'arbitrage à faire dans le choix des actions demandées" (établissement 2 : chef d'établissement) ; "Pour la formation je n'ai ni le temps ni l'envie" (établissement 2 : CPE).

- La contrepartie de la contribution révèle les contraintes du système administratif qui entoure les établissements.

"La notation administrative ne sert à rien"(établissement 1 : doc) "La notation administrative ne doit jamais nuire aux professeurs sauf s'il y a un cas particulier. La mauvaise volonté des professeurs entraîne le blocage de la note : je donne un coup de pouce à ceux qui s'impliquent ; il m'arrive de dépasser la fourchette. On met plus dans l'appréciation ; les professeurs y sont très sensibles".(établissement 1 : chef d'établissement).

- On se replie sur une satisfaction personnelle

"Le moteur c'est que j'aime les gosses"(établissement 1 : prof 1) ; "On est content de bien faire" (établissement 2 : prof 2) ; "On se défonce si on a envie" (établissement 2 : prof 1) ; "La satisfaction est au niveau personnel" (établissement 2 : gest).

- L'environnement proche peut être source de contrepartie, même s'il doit y avoir négociation ou si cela reste de manière limitée.

"On peut trouver des contreparties humaines du côté des élèves, des parents, de l'administration locale" (établissement 2 : prof 1) ; "La satisfaction des personnes que l'on sert à la restauration est appréciée" (établissement 2 : atoss) ; "L'appréciation compte autant que la notation, il existe certains moyens de répartir les fonds pour travaux supplémentaires"(établissement 2 : chef d'établissement) ; "On s'est mis en colère et on a obtenu deux jours de vacances supplémen-

taires”(établissement 1 : ATOSS) ; “Au niveau local l’administration voit le travail, le temps passé mais elle peut peu sinon rien faire... Ce qui compte, c’est un bon cours devant l’inspection” (établissement 2 : prof 2).

Ainsi, la gestion des hommes apparaît limitée, non organisée. Sans contrôle, sans réflexion collective sur les besoins en formation notamment, il semble difficile de construire un ensemble cohérent et dynamique. Le questionnement de la contrepartie montre les limites du système général en place mais aussi les possibilités d’action au niveau de l’établissement.

Les tableaux présentés page suivante reprennent les principales caractéristiques que nous avons relevées. La situation vis à vis des quatre dimensions étudiées montre qu’il y a des changements en cours mais ils semblent se heurter principalement à deux contradictions. La première contradiction, que l’on peut retrouver dans beaucoup d’unités incluses dans une organisation plus vaste, est celle de la différence entre la logique de management local (celle de l’établissement) et la logique de management de l’ensemble, (celle du système). La deuxième contradiction, que l’on trouve dans toutes les organisations mais qui prend ici un aspect particulier en raison de l’appartenance des lycées et collèges aux bureaucraties professionnelles, est celle de la divergence d’intérêt entre les individus et l’organisation.

Ces deux contradictions, qui pèsent lourdement sur la mise en place d’un réel management participatif, ne semblent pas pouvoir être levées à court terme. En effet, elles reposent à la fois sur des éléments culturels propres à la bureaucratie ou au milieu enseignant et sur une réglementation qui les institutionnalise. Les changements culturels se faisant lentement et les réformes de grande envergure ne semblant pas à l’ordre du jour³³, il s’agit de piloter la situation. A cet égard, on peut s’interroger sur la capacité de la notion de pilotage stratégique à permettre de dépasser ces contradictions, ou du moins à mieux les gérer...Les processus de décision

Le pilotage stratégique, un moyen de gérer les contradictions ?

Les parties précédentes nous ont fourni des éléments qui précisaient d’une part, la situation générale des établissements scolaires et, en particulier, leur environnement et l’évolution qu’ils connaissent et d’autre part, la situation du management participatif sur le terrain. Ces éléments ont révélé l’existence de facteurs de blocage. Nous allons donc esquisser quelques pistes

d’action susceptibles de diminuer les difficultés que nous avons mises en évidence. En particulier, le pilotage stratégique, qui est une démarche visant à combiner la souplesse afin de faire face aux aléas et la définition d’objectifs sur lesquels s’engagent durablement l’organisation³⁴, s’il ne permet pas de faire disparaître les contradictions³⁵, aidera à les canaliser, en vue des objectifs stratégiques (d’autant plus que ces contradictions peuvent évoluer avec le temps). Un des moyens concrets que nous proposons pour piloter ces contradictions pourrait être d’utiliser une logique de dosage³⁶, c’est à dire d’agir sur des couples d’extrêmes de façon différenciée et ad hoc. Nous illustrons nos propos par des débuts de démarches engagées dans certains établissements.

Le pilotage de la contradiction “Local-Global”

Si nous reprenons la première contradiction que nous avons relevée entre les logiques de management de l’établissement et du système, on peut constater deux phénomènes : d’une part, elle semble être plus ou moins prégnante selon les domaines d’activité managériale de l’établissement, et d’autre part le mouvement de décentralisation et de déconcentration (qui avait modifié l’équilibre antérieur) continue à être actif dans un sens ou dans un autre, modifiant en partie la situation.

Un domaine qui, ainsi que nous l’avons vu est très sensible à cette contradiction, est l’appréciation des personnels avec la contrepartie qui en découle. L’objectif stratégique de l’établissement peut être de mobiliser le personnel (et en particulier les enseignants) par une appréciation différenciée. Cet objectif est rendu difficile à atteindre par les procédures bureaucratiques qui nivellent les différences. Une des solutions qui a été mise en oeuvre dans un établissement de l’Ouest de la France est de découpler la relation “appréciation - contrepartie” suivant les pôles local - global : en local la dimension relations humaines, la connaissance et la mise en oeuvre des ressources humaines, en global les conséquences bureaucratiques au niveau de la contrepartie. Ainsi, une fois par an, le proviseur reçoit pendant une heure chacun des enseignants afin de procéder à leur évaluation. Cet investissement coûteux en temps n’a pas forcément d’effet sensible sur la contrepartie salariale, compte tenu du traitement bureaucratique de l’appréciation, et les acteurs le savent. En revanche, il s’établit ainsi une occasion de dialogue, génératrice de contreparties en terme de reconnaissance et d’avantage locaux. (Lors de nos entretiens, nous avons constaté que

Les processus de décision

Opposition dans la répartition des pouvoirs entre enseignants et chef d'établissement	Extension des domaines de décision partagée.	Existence d'un domaine de résistance aux processus de décision collective : l'enseignement proprement dit.	Existence de domaines nouveaux laissés au chef d'établissement.	Modification du rôle de l'administration de l'établissement pas totalement acceptée.
---	--	--	---	--

La communication interne

Ne traduit pas l'idée que l'établissement est une organisation avec une identité et une cohésion propre.	Efforts de communication mutidirectionnelle souvent s'arrêtent aux enseignants.	Homogénéité du style de management quels que soient les services n'est pas toujours assurée.	Résultats de la communication interne sont limités par le rapport à l'établissement.
--	---	--	--

L'organisation du travail

Aucune d'expérience de systèmes locaux de coordination.	Organisation du travail collectif rare et semblant reposer sur la bonne volonté de chacun.	Structures de coordination ne semblent pas avoir l'efficacité voulue, faute de réflexion sur leur animation.	Difficultés d'adopter des attitudes collectives même face à des problèmes.	Contraintes extérieures administratives pesant sur l'organisation de l'établissement.
---	--	--	--	---

La gestion des hommes

Limitée, non organisée.	Pas référence de base pour la gestion des hommes.	Le choix des actions de formations part de l'initiative individuelle.	Contrepartie de la contribution révélant les contraintes extérieures administratives.	Repli sur une satisfaction personnelle.	Environnement proche peut être source de contrepartie.
-------------------------	---	---	---	---	--

les enseignants appliquent aussi une forme de découplage lorsqu'ils placent leurs motivations uniquement au niveau individuel). Le découplage bien que non satisfaisant par rapport à la recherche d'une logique d'ensemble peut permettre des gains substantiels en crédibilité et en motivation des acteurs.

Le projet peut être un autre exemple d'effet de cette contradiction. Le traitement par les autorités académiques du projet d'établissement aboutit souvent, par l'effet du processus bureaucratique d'évaluation et d'allocations de moyens, à une réduction considérable et décevante pour les acteurs. C'est pourquoi là aussi, certains établissements découplent les considérations locales et les considérations globales. Au niveau local, le projet se construit avec sa démarche collective de recherche d'adaptation aux spécificités locales et de motivation ; au niveau global l'envoi du minimum de documents administratifs requis pouvant déboucher éventuellement sur un financement supplémentaire qui viendra s'ajouter à ce que l'on aura pu obtenir par ailleurs.

Le pilotage de la contradiction "Individu-Organisation"

La deuxième contradiction que nous avons identifiée est celle qui existe entre la logique individuelle et la logique organisationnelle. Dans ce domaine là, l'objectif stratégique est de faire en sorte que la logique organisationnelle soit au maximum prise en compte par les acteurs. L'évolution se fait donc en terme d'arbitrage : par exemple, la formation est le lieu de la recherche d'un "juste milieu" entre les aspirations individuelles et les nécessités organisationnelles. Certains chefs d'établissements se donnent aussi pour objectif de déplacer petit à petit ce juste milieu. Puisque les capacités logistiques de l'établissement sont appréciées, on essaye de se servir de ce moyen pour développer l'implication dans

l'établissement. Ainsi, par exemple, l'amélioration des locaux (salle des professeurs conviviale, création de petites salles pour travailler ou pour recevoir) est de nature à renforcer la dimension organisationnelle au détriment de la culture individualiste des enseignants.

Les exemples d'actions que nous venons de présenter visaient à tester l'intérêt et la faisabilité d'un certain pilotage stratégique du management participatif d'un établissement. Au lieu de se heurter d'une manière frontale aux contradictions qui empêchent la mise en place de nouvelles formes de management, certains chefs d'établissement semblent, sur certains points, avancer en alliant souplesse et poursuite opiniâtre d'objectifs importants et durables, s'inscrivant peut-être implicitement dans une perspective de pilotage stratégique. Ceci nous semble ouvrir de nouvelles voies possibles pour des responsables de la fonction publique, découragés, quelquefois trop vite, dans la mise en place d'une autre forme de management par la multiplication des obstacles engendrés par le statut ou la culture. D'autres "opérateurs de sens et d'action" pourraient être, bien entendu, mobilisés pour piloter stratégiquement. Le tétraèdre structure-stratégie-culture-comportement³⁷ et plus généralement les approches de développement intégré des organisations peuvent en être une illustration. En effet, nous avons constaté, par exemple, que lorsqu'un établissement modifie ses structures en proposant une nouvelle section à des élèves, cette stratégie ne s'appuyait généralement pas sur l'analyse de la culture et des comportements existants et n'envisageait aucune action ultérieure dans ce domaine. Il semblerait que des processus plus intégrés pourraient renforcer le pilotage stratégique du management participatif des lycées et collèges. Telle est en tout cas la perspective de recherche que nous nous proposons d'approfondir dans nos travaux...

¹ R.A. Thiétart utilise l'expression "formes de management" pour évoquer l'évolution du management des organisations : "le management a revêtu plusieurs formes" (*Le management*, PUF, 1989, p 10). De la même manière, les organisations de la fonction publique ont connu certaines formes de management pendant des périodes données et actuellement elles cherchent à se doter de nouvelles formes de management plus adaptées à la situation présente.

Quant au terme de management, selon P. Crozier et F. Petitbon, il "est un mot mal ressenti dans la fonction publique" (*Fonctionnaire au quotidien, Les éditions d'organisation*, 1993, p 27). Les entretiens que nous avons menés dans les lycées et collèges nous ont montré que ce terme pouvait aussi être fortement plébiscité notamment par les responsables d'établissements publics.

² Alain Burlaud et Romain Laufer ont été parmi les premiers à évoquer ces questions dans "Management public, gestion et légitimité, Dalloz, 1980". Part ailleurs, il faut noter l'influence des économistes libéraux dans la remise en cause de la légitimité et de l'efficacité de l'action de l'état, les deux notions étant fortement interdépendantes comme le montre l'analyse que fait Pierre Sadran : "Jusqu'ici solidement campé sur des positions patiemment acquises, retranché derrière une instance - l'Etat - qui le légitimait, le système administratif français va se trouver, à terme rapproché, exposé à la comparaison sinon à la concurrence, contraint de se légitimer par ses propres résultats, et cela, au moment même où on le dit en crise. Crise de confiance dans un monde qui célèbre, jusqu'à la frénésie, des valeurs qui ne sont pas les siennes. Crise de légitimité parce qu'on lui fait constamment grief d'un coût jugé exorbitant, ou à tout le moins excessif, rapporté à celui des administrations de nos principaux concurrents. Crise d'identité pour

nombre de ses agents qui ont du mal à donner du sens à ce qu'on leur demande de faire (Pierre Sadran, *Le système administratif français*, Moutchrestien, 1992, p 93). Enfin, on doit ajouter que la rigueur budgétaire qui touche la fonction publique va souvent de pair avec un accroissement des missions et/ou une complexification de la façon de les remplir souvent en liaison avec la multiplication des partenaires. La prise en charge des "RMistes" en est un exemple.

³ F. Mas, *Gestion privée pour services publics*, InterEditions, 1990, p 4 de couverture.

⁴ Cf. par exemple J. Barreau et J.Y. Ménard, "Gestion de l'emploi à la Poste, France Télécom, EDF-GDF et à la SNCF : des spécificités liées à l'emploi de personnel sous statut ?", 3^{ème} congrès de l'AGRH, novembre 1992. Pour avoir une idée plus précise de la recherche concernant le management public, on peut se reporter aux rapports établis par R. Le Duff et A. Labourdette sur respectivement l'état de l'art et les recherches doctorales in *Annales du management*, tome 1, Economica, 1992.

⁵ C. Vulliez, "Gestion d'un établissement d'enseignement" in *Encyclopédie de gestion Economica*, 1988.

⁶ Cette communication fait partie d'un ensemble de travaux que nous menons dans ce domaine dont en particulier une thèse de doctorat en cours sous la direction de M. Philippe Hermel. Ainsi, nous avons présenté nos réflexions sur les apports des sciences de gestion au management de l'éducation. à l'Université d'été Management et Administration en Education et Formation à Nantes le 6 Mars 1992.

⁷ Au 31 décembre 1989, 48,3 % (source : insee. Direction générale de l'Administration française).

⁸ Sources : insee. Direction générale de l'Administration française et J.M. Croissandeau, *Les bonnes notes de la France*, Seuil, 1993, p 190.

⁹ J.M. Croissandeau, op. cit., p 11, 12 et 190. L'auteur ajoute p 43 que l'objectif très ambitieux de passer entre 1985 et l'an 2000 de 36,4% à 80% d'une génération au niveau du bac devrait être atteint.

¹⁰ F. Perroux, "Unités actives et mathématiques nouvelles", Révision de la théorie de l'équilibre économique générale, Dunod, 1975.

¹¹ Cf pour les lycées : R. Ballion, *Le Lycée, une cité à construire*, Hachette Education, 1993 et pour les collèges : A. Bouchez, *Livre blanc des collèges*, Ministère de l'Education Nationale, 1994.

¹² Cf. J.L. Derouet, "Dix ans de recherches en matière de gestion et d'organisation de l'enseignement secondaire en France", *Savoir* n° 4, octobre-décembre 1991.

¹³ La première d'une série de recherches sur l'effet-établissement est due à M. Duru et A. Mingat, "De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège", *Cahier de l'IREDU* n° 45, 1985.

¹⁴ Le rapport intitulé "Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires" que rédige L. Soubré pour le Ministre de l'Education Nationale en mai 1982 propose p18 "une équation simple : à pouvoirs locaux forts, établissements forts".

¹⁵ Extrait de notre article "L'introduction de nouvelles formes de management sur un terrain particulier : le cas des lycées et collèges", *Les cahiers lyonnais de recherche en gestion* n° 14, avril 1993.

¹⁶ Les lycées sont sous la compétence des régions et les collèges sous celle du département. D'autre part, les collectivités territoriales participent au conseil d'administration.

¹⁷ P. Crozier et F. Petitbon, op. cit. propose l'autonomie des établissements comme une solution applicable à toute la fonction publique.

¹⁸ Cf J. Vaudiaux, "les disparités académiques", *Rapport de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale*, 1991.

¹⁹ Cf R. Ballion, op. cit.

²⁰ J. P. Obin, Inspecteur Général, dans son ouvrage, "La crise de l'organisation scolaire", Hachette Education, 1993, cite le cas d'un établissement ayant par son action fait diminuer le nombre de redoublements et qui s'est vu, en application de la règle sur l'attribution des moyens au prorata du nombre d'élèves, récompensé par la suppression de postes au profit des établissements qui n'avaient fait aucun effort.

²¹ H. Mintzberg, *Structure et dynamique des organisations*, Les éditions d'organisation, 1982.

²² L'une des rares recherches relevant des sciences de gestion sur les établissements scolaires du secondaire, qui a été menée par une équipe du Centre de Recherche en Gestion de l'école polytechnique (aidée par un sociologue de l'éducation), a utilisé cette typologie : R. Ballion, D. Bayard, F. Mayer, "Le fonctionnement des Lycées", *Education et formations*, Dossier n° 10, avril 1991.

²³ J. P. Obin parle de "tonalité basiste" (op. cit. p 40).

²⁴ L'étude d'A. Kokosowski et de C. Leneveu (*Les fonctions et les représentations des chefs d'établissement*, CIRA-CEREQ de l'Université de Rouen, 1991) montre que cette référence à la fonction de manager est très présente.

²⁵ L. Soubré, op. cit.

²⁶ J. Lesourne, *Education et société*, La découverte, 1988.

²⁷ J.M. Croissandeau, op. cit. p 169.

²⁸ L. Demailly, J.M. Elias et alii, *Pour changer le collège, une gestion participative*, CRDP Lille, 1991.

²⁹ P. Hermel, *le management participatif, sens, réalités, actions*, les Editions d'organisation, 1988.

³⁰ P. Hermel, op. cit., p 188.

³¹ R. E. Miles, "Human relations or human resources ?", *Harvard Business Review*, juillet-août, 1965.

³² A. Bartoli, P. Hermel, *Le développement de l'entreprise*, Economica, 1989, p 251 à 262.

³³ Cf. P. Crozier, F. Petitbon, op. cit.

³⁴ Cf. M.J. Avenier, *Le pilotage stratégique de l'entreprise. Tirer partie de l'imprévu*, Editions du CNRS, 1985.

³⁵ A. C. Martinet utilise la notion d'ago-antagonisme pour qualifier ces couples, cf. : "Stratégie et pensée complexe, Les cahiers lyonnais de recherche en gestion" n° 13, avril 1992.

³⁶ A. Bartoli, P. Hermel, op. cit.

³⁷ A. Bartoli, P. Hermel, op. cit.

REFERENCES

- AVENIER M.J., Le pilotage stratégique de l'entreprise. Tirer parti de l'imprévu, Editions du CNRS, 1985.
- BALLION R., BAYARD D., MAYER F., "Le fonctionnement des Lycées", Education et formations, Dossier n° 10, avril 1991.
- BALLION R., Le Lycée, une cité à construire, Hachette Education, 1993.
- BARREAU J., MENARD J.Y., "Gestion de l'emploi à la Poste, France Télécom, EDF-GDF et à la SNCF : des spécificités liées à l'emploi de personnel sous statut ?", 3^{ème} congrès de l'AGRH, novembre 1992.
- BARTOLI A., HERMEL P., Le développement de l'entreprise, Economica, 1989.
- BURLAUD A., LAUFER R., Management public, gestion et légitimité, Dalloz, 1980.
- BOUCHEZ A., Livre blanc des collèges, Ministère de l'Education Nationale, 1994.
- CROISSANDEAU J. M., Les bonnes notes de la France, Seuil, 1993.
- CROZIER P., PETITBON F., Fonctionnaire au quotidien, Les éditions d'organisation, 1993.
- DEROUET J.L., "Dix ans de recherches en matière de gestion et d'organisation de l'enseignement secondaire en France", Savoir n° 4, octobre-décembre 1991.
- DEMAILLY L., ELIAS J.M. et alii, Pour changer le collège, une gestion participative, CRDP Lille, 1991.
- DURU M., MINGAT A., "De l'orientation en fin de cinquième au fonctionnement du collège", Cahier de l'IREDU n° 45, 1985.
- FRAYSSE A., "Les sciences de gestion : quels apports pour le management de l'éducation.", Université d'été Management et Administration en Education et Formation, Nantes, 6 Mars 1992.
- FRAYSSE A., "L'introduction de nouvelles formes de management sur un terrain particulier : le cas des lycées et collèges", Les cahiers lyonnais de recherche en gestion n° 14, avril 1993.
- HERMEL P., Le management participatif, sens, réalités, actions, les Editions d'organisation, 1988.
- KOKOSOWSKI A., LENEUVEU C., Les fonctions et les représentations des chefs d'établissement, CIRA-CEREQ de l'Université de Rouen, 1991.
- LABOURDETTE A., "Management public : rapport sur les recherches doctorales", Annales du management, tome 1, Economica, 1992.
- LE DUFF R., "Management public : rapport sur l'état de l'art", Annales du management, tome 1, Economica, 1992.
- LESOURNE J., Education et société, La découverte, 1988.
- MILES R. E., "Human relations or human resources ?", Harvard Business Review, juillet-août, 1965.
- MINTZBERG H., Structure et dynamique des organisations, Les éditions d'organisation, 1982.
- MARTINET A. C., "Stratégie et pensée complexe, Les cahiers lyonnais de recherche en gestion n° 13, avril 1992.
- MAS F., Gestion privée pour services publics, InterEditions, 1990.
- OBIN J. P., La crise de l'organisation scolaire, Hachette Education, 1993.
- PERROUX F., "Unités actives et mathématiques nouvelles", Révision de la théorie de l'équilibre économique générale, Dunod, 1975.
- SADRAN P., Le système administratif français, Montchrestien, 1992.
- SOUBRE L., "Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires", Ministère de l'Education Nationale, mai 1982.
- VAUDIAUX J., "les disparités académiques", Rapport de l'IGAEN, 1991.
- VULLIEZ C., "Gestion d'un établissement d'enseignement" in Encyclopédie de gestion Economica, 1988.