

Entre autonomie locale et pilotage centralisé :

quel dispositif pour construire une nouvelle vision partagée ? (version 30/08 18h)

Guy Selderslagh

03/09/2019

La thématique de votre colloque est au cœur des préoccupations contemporaines des organisations et des institutions, mais cette thématique concerne également le comportement des individus.

Mon exposé comportera trois points :

- Dans les quelques minutes qui me sont imparties, j'essaierai d'abord d'explicitier (un peu) les concepts d'autonomie et de pilotage. Où trouvent-ils leurs origines, comment se déploient-ils dans les systèmes scolaires et que nous disent-ils du rôle des écoles et de leur rapport à l'état ?
Comment cette régulation du système scolaire est-elle mise en œuvre dans le système scolaire de la fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique, partie francophone de la Belgique ?
- Comment l'enseignement catholique peut-il inscrire sa dynamique propre dans cette régulation ? On reliera la thématique au concept de subsidiarité, notamment par la place qui lui est faite dans l'encyclique « Quadragesimo anno » (1931). J'essaierai de montrer de manière très succincte comment cela fonctionne dans mon pays.
- Enfin, mon dernier point essaiera d'identifier quels dispositifs ont été mis en place dans l'enseignement catholique pour aider à construire une nouvelle vision partagée.

1. Autonomie et pilotage : de quoi parle-t-on ?

Si nous allons parler spécifiquement de l'autonomie des établissements d'enseignement catholique, et la manière dont cette autonomie peut s'inscrire, être régulée dans un système de pilotage centralisé, il est intéressant de constater que cette question n'est évidemment pas liée au seul territoire de l'enseignement catholique.

1.1. Histoire et émergence et étymologie du concept d'autonomie

Commençons par rappeler l'étymologie – non contestée – du mot autonomie ; il provient de deux mots grecs : auto, « soi-même », et nomos, « loi » ou « règle ». Rappelons, surtout, la conception kantienne de l'autonomie, qui pourra servir de point de départ à notre réflexion. Selon Kant, l'autonomie est le choix qui ne repose que sur la volonté propre de l'homme, établissant une « législation universelle ». Tout choix qui serait soumis à un élément « extérieur » tel que l'attrait, l'intérêt, la contrainte, le devoir, la loi, la nécessité, etc., relèverait, au contraire, de l'hétéronomie; d'autre part, la législation propre de l'homme est universelle dans la mesure où il agit « selon la maxime qui peut en même temps s'ériger elle-même en loi universelle »¹

C'est-à-dire que, face à une situation donnée, un individu est autonome, selon Kant, si, réfléchissant à sa conduite, il choisit volontairement et librement de se comporter de la façon qu'il juge être universellement la meilleure. Dans tout autre cas (si, par exemple, il suit les ordres qu'il a reçus, s'il obéit à la loi, s'il se conforme à son désir, etc.), il se comporte de façon hétéronome.

Le XXI^e siècle semble marquer l'aboutissement d'une très longue quête d'autonomie. Si dans la Grèce antique, l'autonomia était la possibilité pour une cité² de faire ses propres lois sans être sous l'emprise d'une tutelle étrangère, le terme d'autonomie a été ultérieurement étendu aux individus.³

L'impulsion est venue de penseurs religieux qui mettaient l'accent sur le rôle de la conscience individuelle – Thomas d'Aquin, notamment, puis Luther et Calvin – et des humanistes de la Renaissance. L'autonomie est ensuite devenue l'un des grands desseins de la philosophie des Lumières et du projet de modernité. Aujourd'hui, le mot « autonomie » est très employé dans la vie quotidienne et le langage courant ; et surtout, beaucoup de spécialistes de sciences humaines et sociales s'accordent à considérer que l'autonomie est devenue une dimension essentielle de la vie sociale contemporaine.

1.2. Autonomie, (dé)centralisation et pilotage: une évolution politique

«Le recours important à la notion d'autonomie des établissements scolaires doit être situé par rapport à l'environnement politique et

¹ Kant, 2000, p. 164, souligné par l'auteur..]

² Le terme n'était appliqué qu'aux cités qui, se trouvant dans ans l'orbite d'un puissant voisin, voulaient préserver leur relative souveraineté ; il n'était pas employé à propos des États forts (Ostwald, 1982).

³ L'idée d'autonomie individuelle, en revanche, était déjà au cœur de la pensée d'Aristote (Éthique à Nicomaque) et des Stoïciens.

institutionnel des systèmes scolaires. Il est incontestable que le rôle de l'État comme organisateur et régulateur du champ scolaire a été sérieusement redéfini au cours des dernières années dans la plupart des pays du monde. On observe en particulier l'émergence de nouvelles formes de gouvernance de type post-bureaucratique⁴ caractérisées notamment par un nouvel équilibre dans les relations entre le centre et la périphérie. Dans ce contexte, les autorités politiques, au centre, se chargent

- de la définition des objectifs à atteindre,
- de la distribution des ressources et garantissent une forme d'évaluation du travail de chacune des unités décentralisées (les établissements, généralement).

Parallèlement, chacun des établissements ou des groupes d'établissements bénéficie de plus d'autonomie dans la définition de son projet, mais doit rendre des comptes aux autorités au regard des objectifs qui lui ont été assignés.

L'autonomie est un objet déclinable à plusieurs niveaux ,

- celui de la gestion des ressources financières (ventilation des moyens affectés, collecte de fonds),
- celui de la gestion des ressources humaines (recrutement des personnels enseignants, octroi de suppléments salariaux)
- ou au niveau pédagogique (modes d'évaluation des élèves, choix du matériel didactique dont les manuels,
- définition du programme scolaire et élaboration de la grille des cours, mise en œuvre d'expérimentations).

La mise en place, dans de nombreux pays, de l'autonomie des établissements scolaires reste l'objet de débats parfois vigoureux.

1.3. Quelles conceptions de l'autonomie ?

Dans les pays à tradition centralisée comme la France, des politiques récentes reconnaissent aux autorités régionales ou départementales d'importantes responsabilités en matière de construction et d'équipements scolaires, et aux établissements de nouvelles responsabilités relatives aux choix pédagogiques et à l'usage de la dotation horaire. À partir d'épreuves standardisées des acquis scolaires des élèves, les établissements sont par ailleurs informés-et parfois, interpellés- en fonction de leur capacité à faire progresser leurs élèves.

Dans les systèmes à tradition décentralisée comme l'Angleterre, les réformes adoptées depuis la fin des années 1980 ont introduit un

⁴ (Maroy, 2005),

curriculum national et des évaluations externes standardisées des élèves à plusieurs reprises durant la scolarité obligatoire. Il y a donc dans ces deux pays une redistribution des fonctions entre le centre et la périphérie avec un centre politique prioritairement concentré sur la définition d'objectifs et d'indicateurs servant à mesurer le travail des unités décentralisées, ces dernières bénéficiant de marges de liberté leur permettant de construire des stratégies propres pour atteindre les objectifs définis.

Notons dès à présent que, derrière cette apparente similitude, il y a des logiques d'action qui ne peuvent être confondues. On doit en effet distinguer une logique de contractualisation (plutôt observable en France) d'une logique de quasi-marché (davantage présente en Angleterre).

Et dans certains cas, cela évolue. Dans mon pays, on est en train de passer d'une logique de quasi-marché à une logique de contractualisation.

Dans le premier cas, la source d'interpellation est l'autorité publique qui, à travers un corps d'inspecteurs ou d'agents intermédiaires, fait pression sur les établissements tenus pour responsables des résultats obtenus. Dans le second, le rôle de l'autorité publique est davantage d'informer les clients scolaires en diffusant des informations relatives à la qualité des établissements. La pression sur la qualité est censée trouver ici son origine dans le comportement de parents avertis, susceptibles de pousser les établissements vers une amélioration de leurs pratiques.

Dans les deux cas, il y a bien affirmation de l'autonomie des établissements et appui sur les résultats des écoles, mais la configuration d'acteurs et les sources de pression sont clairement distinctes.

La notion d'autonomie des établissements est donc une notion politiquement située, qui prend place dans un contexte de transformation des modes de gouvernance. Elle incorpore de facto une double dimension: la liberté relative des unités décentralisées face à la construction d'un projet singulier (le projet d'établissement) et l'obligation de rendre des comptes (accountability) face à l'usage de cette liberté relative, sous la pression soit des autorités publiques, soit d'usagers appelés à devenir des consommateurs avertis, soit les deux. ⁵

1.4. Autonomie et inégalité : des recherches à poursuivre

En quoi l'autonomisation des établissements permettrait-elle de faire face aux difficultés scolaires et de lutter contre les inégalités ?

Une recherche⁶ sur l'enseignement primaire, fait apparaître à quel point les écoles, dans une dynamique dont elles n'ont d'ailleurs pas pleinement

⁵ Dictionnaire de l'éducation, sous la direction d'Agnès van Zanten PUF, 2008, page 31

⁶ Dupriez et Cornet (2005)

conscience, s'adaptent fondamentalement à leur public. Elles adaptent non seulement leurs stratégies éducatives, ce qui est sans doute parfois souhaitable, mais plus fondamentalement leur niveau d'exigences et leurs représentations des objectifs de l'institution scolaire. Se créent ainsi des niches éducatives qui résultent d'un processus d'adaptation réciproque entre chaque école et son public.. La diversité des projets éducatifs (et notamment la place accordée à l'apprentissage) semble ainsi fondamentalement indexée à la position de l'établissement et au type de public scolarisé.

1.5. Comment l'état a-t-il essayé, dans mon pays, de développer cette dialectique entre autonomie et régulation ?

Quels dispositifs ont-ils été mis en place du côté de l'état ?

On trouvera ci-dessous quelques items qui décrivent les intentions des acteurs dans l'octroi d'autonomie et de responsabilité dans la réforme en cours de l'enseignement. En commençant par le titre :

« Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement »

L'état vise l'amélioration des résultats de notre système scolaire, que ce soit en termes d'efficacité ou d'équité. Ceci nécessite un renforcement de la responsabilisation des acteurs de l'enseignement par rapport à ces résultats. Une telle logique de responsabilisation implique plus d'autonomie pour les acteurs dans le cadre des responsabilités qui sont les leurs, mais aussi une dynamique collective plus forte autour d'objectifs précis et d'un pilotage renforcé au niveau de l'établissement, des niveaux intermédiaires (bassins scolaires, fédérations de po, etc..) et de la régulation du système scolaire dans son ensemble par le Gouvernement et ses services.

Cette logique de responsabilisation implique de revoir les rapports :

- Entre le pouvoir régulateur d'une part, les Pouvoirs Organisateurs et les établissements d'autre part dans un cadre de contractualisation ;
- entre la direction des établissements d'une part, le pouvoir régulateur et les PO d'autre part, dans le cadre d'une délégation systématique accrue au profit du chef

d'établissement et d'une évolution de sa fonction vers un leadership distribué;

- au sein des établissements dans le cadre d'une dynamique collective d'organisation apprenante et d'une évolution substantielle du métier d'enseignant liée aux enjeux actuels de l'école.

Avant d'aborder concrètement les trois niveaux qui viennent d'être évoqués au travers des 3 objectifs déclinés ci-après, il importe d'insister sur huit principes qui selon le GC doivent orienter les réformes sur le chemin de la plus grande responsabilisation des acteurs :

1. La consécration ou le renforcement de la nécessaire part d'autonomie des acteurs de l'école dans l'exercice des responsabilités qui leur sont confiées Il importe de résister à la tentation de la standardisation excessive. Les écoles diffèrent fortement selon leur taille, leur tradition propre, le réseau auquel elles appartiennent, leur environnement, le niveau socioéconomique des élèves, les problèmes qu'elles affrontent, etc.

L'autonomie des équipes éducatives a précisément pour but de leur permettre d'adapter leur approche aux contraintes spécifiques qu'elles rencontrent. L'autonomie est également centrale pour permettre à chacun des acteurs de donner le meilleur de lui-même dans des approches pédagogiques qui doivent être nécessairement diversifiées, pour développer la motivation et la créativité des équipes. Il est important de préserver cette diversité.

2. L'autonomie n'est pas une fin en soi : elle n'a de sens qu'au regard des dispositifs de responsabilisation qui sous-tendent le passage d'une logique de moyens à une logique de résultats via des indicateurs et des contrats d'objectifs. Les écoles sont toutes au service d'une politique générale, elles doivent souscrire à un ensemble de règles qui encadrent leur action et de dispositifs uniformes en matière d'objectifs et de reddition des comptes.

Le pilotage doit garantir la qualité et assurer l'équité pour les élèves comme pour les enseignants, quels que soient les réseaux, les PO, les établissements.

L'autonomie des directions d'école, en particulier, ne saurait s'envisager indépendamment de leur responsabilisation, mais aussi de leur professionnalisation.

3. Autonomie et responsabilité renvoient prioritairement à des modes de fonctionnement collectifs et participatifs qui doivent impliquer les enseignants dans le pilotage de l'école. S'ils ne sont pas discutés et

assumés collectivement par l'équipe enseignante, tous les rapports d'audit, indicateurs, tableaux de bord et contrats d'objectifs resteront inopérants au mieux, et au pire ils ajouteront une charge bureaucratique. C'est collectivement qu'une école assume ses missions, c'est donc collectivement qu'elle doit assumer ses responsabilités. Cela s'inscrit dans une approche globale qui privilégie la convention de l'apprentissage organisationnel, fondée sur un climat de confiance et de collaboration, de sorte que l'école devienne une organisation apprenante. Dans ce cadre, l'environnement de travail des enseignants et la culture professionnelle doivent évoluer afin de favoriser le travail collaboratif entre enseignants. Le collectif en question est notamment l'équipe pédagogique interdisciplinaire associée au groupe-classe et l'ensemble de l'équipe éducative de l'établissement (qui comprend également la direction, les éducateurs et les centres PMS). Dans ce contexte, l'enseignant est donc aussi, par moments, animateur pédagogique, voire formateur dans les domaines où il possède une compétence, une expérience ou une expertise utile à ses collègues.

4. La mise en œuvre de cette dynamique nouvelle pose bien sûr la question de la nature du leadership exercé par les directions des établissements. L'idée est ici de passer progressivement d'une gestion administrative et multitâche de l'école à un leadership éducatif et pédagogique qui peut être distribué (infra page 25 pour plus de détails sur cette notion) et qui veille à l'animation des AVIS N° 3 114 équipes pédagogiques. La gestion des ressources humaines, matérielles et financières doit être au service des finalités éducatives et pédagogiques de l'établissement scolaire et non l'inverse.
5. La responsabilisation collective de l'établissement ne se restreint pas aux seuls enseignants : elle doit s'étendre aux parents via l'association des parents et à d'autres acteurs pertinents de l'environnement de l'école via le Conseil de participation. Elle doit bien sûr aussi s'étendre aux élèves.
6. Cette responsabilité collective renvoie toujours à une responsabilité individuelle. Cette responsabilisation collective doit déboucher sur une responsabilisation individuelle du chef d'établissement et des enseignants orientée vers la motivation des équipes éducatives, le développement de leurs compétences et la compréhension des difficultés qu'ils rencontrent.
7. Qui dit responsabilité individuelle dit nécessité d'organiser les accompagnements et soutiens nécessaires pour permettre aux PO,

aux établissements, aux directeurs et aux enseignants d'assumer les responsabilités qui sont les leurs. Les soutiens des fédérations de PO par rapport aux PO et aux établissements, la mutualisation des tâches administratives, voire les renforts administratifs pour les directeurs, les fonctions à développer au sein des écoles ou dans leur environnement pour soutenir les enseignants face à leur classe sont à aborder dans ce cadre.

8. Le GC est enfin convaincu de la nécessité d'éviter une tentation fondamentale : celle du contrôle technocratique et de la surcharge bureaucratique. Celle qui consisterait par exemple à réduire le contrat d'objectifs et la reddition des comptes à la confection d'un rapport général adressé à l'administration centrale sans que soit instauré un dialogue véritable où les acteurs reçoivent la possibilité de s'expliquer, de débattre, de faire état de leurs difficultés et de leurs contraintes propres. Celle qui consisterait de même à réduire le leadership distribué ou la dynamique collective des équipes éducatives au sein des établissements à des processus formels désincarnés.

Ces différents principes sont déclinés dans

- Le décret du 4 février 2016 portant diverses dispositions en matière d'enseignement impose à chaque établissement scolaire de définir un plan de pilotage et un contrat d'objectifs valable pour une période de 6 ans. Il définit aussi la notion d'école en écart de performance et le dispositif à mettre en œuvre pour un suivi rapproché de ces écoles (manager de crise).
- Le décret du 13 septembre 2018 portant création du Service général de pilotage des écoles et Centres psycho-médico-sociaux et fixant le statut des directeurs de zone et délégués au contrat d'objectifs crée les fonctions qui, au sein de l'Administration, seront en charge de l'approbation puis du suivi et de l'évaluation des contrats d'objectifs de chaque établissement scolaire.
- Le décret du 10 janvier 2019 relatif au service général de l'Inspection redéfinit les missions du service général de l'inspection suite à la création des fonctions de DCO et DZ. Ce service ne sera plus, sauf en cas d'audit, l'interlocuteur de première ligne des établissements scolaires.
- Le décret du 14 mars 2019 portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux

Pouvoirs organisateurs confère une autonomie plus large de l'utilisation des membres du personnel aux PO tout en définissant de manière précise ce qui est compris dans la charge de l'enseignant (service aux élèves comme les cours et le travail collaboratif, service à l'école, ...)

- Le décret du 28 mars 2019 relatif aux cellules de soutien et d'accompagnement de l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française et au statut des conseillers au soutien et à l'accompagnement octroie des moyens supplémentaires aux fédérations de pouvoirs organisateurs afin d'accompagner les écoles dans la mise en œuvre des plans de pilotage. Il impose aussi à ces mêmes fédérations de définir un contrat d'objectifs, comme les écoles, valable 6 ans et dont le résultat de l'évaluation permettra, ou non, de conserver les moyens mis à sa disposition pour accompagner les écoles qu'elle fédère.

2. Comment l'enseignement catholique peut-il inscrire sa dynamique propre dans cette régulation. La place de la subsidiarité

On vient de le voir, longuement, c'est l'état qui encourage l'autonomie des écoles tout en l'inscrivant dans une régulation stricte. À l'état la définition des objectifs et le contrôle des résultats. Aux écoles, enseignants, directions l'action pédagogique adaptée à leur contexte.

Cette manière de faire correspond étrangement à ce que la doctrine sociale de l'église propose.

Dans l'encyclique *Quadregesimo anno* (1931), le pape Pie XI donne ainsi une place centrale au principe de subsidiarité dans sa vision sociale.

85. Parlant de la réforme des institutions, c'est tout naturellement l'État qui vient à l'esprit. Non certes qu'il faille fonder sur son intervention tout espoir de salut ! Mais, depuis que l'individualisme a réussi à briser, à étouffer presque, cet intense mouvement de vie sociale qui s'épanouissait jadis en une riche et harmonieuse floraison de groupements les plus divers, il ne reste plus guère en présence que les individus et l'État. Cette déformation du régime social ne laisse pas de nuire sérieusement à l'État sur qui retombent, dès lors, toutes les fonctions que n'exercent plus les groupements disparus et qui se voit accablé sous une quantité à peu près infinie de charges et de responsabilités.

86. Il est vrai sans doute, et l'histoire en fournit d'abondants témoignages, que, par suite de l'évolution des conditions sociales, bien des choses

que l'on demandait jadis à des associations de moindre envergure ne peuvent plus désormais être accomplies que par de puissantes collectivités. Il n'en reste pas moins indiscutable qu'on ne saurait ni changer ni ébranler ce principe si grave de philosophie sociale : de même qu'on ne peut enlever aux particuliers, pour les transférer à la communauté, les attributions dont ils sont capables de s'acquitter de leur seule initiative et par leurs propres moyens, ainsi ce serait commettre une injustice, en même temps que troubler d'une manière très dommageable l'ordre social, que de retirer aux groupements d'ordre inférieur, pour les confier à une collectivité plus vaste et d'un rang plus élevé, les fonctions qu'ils sont en mesure de remplir eux-mêmes.

87. Que l'autorité publique abandonne donc aux groupements de rang inférieur le soin des affaires de moindre importance où se disperserait à l'excès son effort ; elle pourra dès lors assurer plus librement, plus puissamment, plus efficacement les fonctions qui n'appartiennent qu'à elle, parce qu'elle seule peut les remplir : diriger, surveiller, stimuler, contenir, selon que le comportent les circonstances ou l'exige la nécessité. Que les gouvernants en soient donc bien persuadés : plus parfaitement sera réalisé l'ordre hiérarchique des divers groupements selon ce principe de la fonction de subsidiarité de toute collectivité, plus grandes seront l'autorité et la puissance sociale, plus heureux et plus prospère l'état des affaires publiques.

Ce texte⁷ affirme simultanément les deux grandes facettes du principe de subsidiarité : ce dont la société civile est capable ne doit pas être attribué aux pouvoirs publics ; au sein des collectivités publiques, la collectivité « supérieure » ne doit pas s'attribuer ce dont la collectivité « inférieure » est capable. La prise en compte de ces deux facettes est présentée comme une condition de légitimité de l'action publique, puisque c'est l'« objet naturel » de celle-ci qui est en jeu et que le principe de subsidiarité ne peut être ni « changé » ni « ébranlé »

3. Quels dispositifs ont-ils été mis en place du côté de l'enseignement catholique ?

Le cadre ainsi posé, il reste pour terminer à se demander comment l'enseignement catholique a mis des dispositifs en place afin que cette autonomie ne soit pas synonyme de cacophonie. Que la liberté d'action

⁷ Le principe de subsidiarité Philippe Brault, Guillaume Renaudineau, François Sicard La documentation française, p 15

s'inscrive et plus profondément encore si possible, dans une vision partagée. Et quel dispositif mettre en place pour atteindre cet objectif ?

Dans le cadre de la contractualisation avec l'état, le dispositif de soutien des enseignants et des écoles n'a pas seulement une vocation technique, mais il doit également contribuer à la construction d'une «vision partagée» au sein des établissements, condition indispensable à l'implémentation du changement.

Le changement ne peut pas être que structurel ni curriculaire : les acteurs adoptent de nouvelles pratiques quand elles ont du sens pour eux, et ils s'approprient ce changement dans l'interaction. D'où l'importance de relier l'élaboration des plans de pilotage/contrats d'objectifs et la construction par les acteurs d'une vision partagée. Avoir une « vision partagée », c'est répondre à la triple question « où allons-nous ensemble (les défis), comment (la stratégie) et pour quoi (les valeurs) ? ».

L'accompagnement des PO (pouvoirs organisateurs) par le SeGEC porte sur les trois dimensions (défis, stratégie et valeurs) de la vision partagée grâce à un dispositif complexe :

Pour identifier les défis et décliner les stratégies :

- des modèles pédagogiques éclairés par ce projet (et transmis via les formations des enseignants et des chefs d'établissement ainsi que des acteurs impliqués dans les pouvoirs organisateurs, mobilisés dans le cadre de l'accompagnement des PO/chefs d'établissements/enseignants, ...),
- des modèles gestionnaires inspirés de la gestion de projets et de processus mieux adaptés à la réalisation d'objectifs pédagogiques dans un contexte de changement
- des outils créés/choisis (par les fédérations) en cohérence avec ces modèles pédagogiques et gestionnaires,
- des moyens humains décentralisés et situés à proximité des acteurs locaux (notamment via les Codiecs (comités diocésains de l'enseignement catholique)): conseillers pédagogiques et accompagnateurs PO,

Pour travailler la question du sens :

- un projet éducatif commun aux établissements du réseau (« Missions de l'école chrétienne », rappel de la vision lors de congrès/universités d'été, publications du service d'étude),
- L'action d'accompagnement et de soutien des PO fait elle-même l'objet d'un contrat qui lie le pouvoir régulateur FWB et le SeGEC. En

d'autres termes, le SeGEC lui-même a été amené à se donner des défis, des stratégies en cohérence avec ses valeurs et sa mission. Dans ce cadre, le réseau a aligné sa propre organisation sur la réforme de la gouvernance du Pacte pour un enseignement d'excellence : définition d'un programme d'actions (une « feuille de route ») avec des objectifs opérationnels validés par les instances du SeGEC, mise en place d'une structure matricielle de type « coordination de projets » pour le pilotage des actions sur le terrain dans une logique de décentralisation, reporting des actions en vue de la reddition de compte dans le cadre du contrat passé entre le SeGEC et le pouvoir régulateur.

4. Conclusion

Dans beaucoup d'endroits, les états ont simultanément installé ou renforcé l'autonomie des écoles, selon différentes modalités. Ce renforcement est assorti d'une augmentation des responsabilités des acteurs locaux, et s'inscrit toujours dans une logique de reddition de compte (on est plus libre, mais on doit rendre plus de comptes). Les écoles, et notamment les écoles catholiques doivent être très attentives à ce que ces évolutions ne se retournent pas, à terme, contre leurs marges de manœuvre.

La situation que vous connaissez ici au Liban avec l'évolution salariale des enseignants, mais non financées par l'état est un exemple des risques encourus.

Par ailleurs, l'autonomie exige d'avoir des leaders inspirés et visionnaires. L'autonomie invite donc les organisations à être particulièrement attentives à la formation des chefs d'établissement. Car ils seront responsables d'un certain nombre d'aspects technico administratifs, mais également du cap qui sera donné à l'établissement.

Je vous remercie

Table des matières

Entre autonomie locale et pilotage centralisé : quel dispositif pour construire une nouvelle vision partagée ? (version 29/08 18h)	1
Mon exposé comportera trois points :	1
1. Autonomie et pilotage : de quoi parle-t-on ?	1
1.1. Histoire et émergence et étymologie du concept d'autonomie	2
1.2. Autonomie, (dé)centralisation et pilotage: une évolution politique.....	2
1.3. Quelles conceptions de l'autonomie ?	3
1.4. Autonomie et inégalité : des recherches à poursuivre.....	4
1.5. Comment l'état a-t-il essayé, dans mon pays, de développer cette dialectique entre autonomie et régulation ?.....	5
Quels dispositifs ont-ils été mis en place du côté de l'état ?	5
<i>« Mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement »</i>	5
2. Comment l'enseignement catholique peut-il inscrire sa dynamique propre dans cette régulation. La place de la subsidiarité	9
3. Quels dispositifs ont-ils été mis en place du côté de l'enseignement catholique ?	10
4. Conclusion	12