

La complémentarité entre pilotage interne et externe des systèmes éducatifs

Alain Mingat

IREDU et Université de Bourgogne

Jun 1997

Colloque AEN/ESPENEA « Piloter les systèmes éducatifs en évolution: le rôle de l'encadrement », Poitiers, 13-14 novembre 1997
16p.

I. la pratique traditionnelle et ses limites

Personne évidemment ne contredit l'idée selon laquelle les systèmes éducatifs devraient être autant qu'il est possible à la fois efficaces et justes. Pour être acceptable, la proposition est toutefois trop générale pour avoir une utilité opérationnelle effective et il convient de préciser davantage. De façon traditionnelle, on a fait principalement confiance à l'idée que pour être efficace, il fallait en référer aux acteurs de terrain (commissions et comités divers constitués d'enseignants, de chefs d'établissements, de chefs d'entreprises et de membres des corps d'inspection) pour identifier les modes d'organisation de l'école qui paraissaient souhaitables. Dans cette perspective "classique", pour être juste, il convenait d'allouer des moyens homogènes dans les différents lieux d'enseignement, de mettre en oeuvre des contenus de programmes homogènes, et de promouvoir une identité des pratiques administratives et pédagogiques. La formation des personnels et la mise en place de procédures, d'une part, le développement d'activités d'inspection de l'autre, constituaient les dispositifs de référence.

Dans cette pratique, on fait largement confiance aux opinions pour identifier les modes d'organisation souhaitables et aux procédures pour leur mise en application. Des observations aujourd'hui bien établies permettent de montrer les limites de l'exercice :

I.1 Attention aux "charmes du discours"

On sait qu'on trouve sur chaque thème de l'organisation scolaire, des argumentaires élégants qui, chacun, peuvent espérer obtenir notre adhésion raisonnable, tout en étant pourtant essentiellement contradictoires en termes de contenu des actions de politique éducative. Prenons à titre d'illustration d'une part le cas des groupements d'élèves à l'école primaire et des transports scolaires en milieu rural, et d'autre part celui de la gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège :

a. Concernant les **groupements d'élèves en primaire**, on peut défendre l'idée que les jeunes enfants du primaire sont très dépendants de l'attention que peut leur consacrer le maître, que la classe à plusieurs cours implique partage du temps et revient pour l'élève à avoir un maître à temps partiel. On en conclut aisément que tant pour des raisons d'efficacité que d'équité, il convient d'éviter ce genre de groupement avec comme corollaire qu'il faut organiser de préférence des classes à cours simple et développer des transports scolaires dans les zones rurales. On peut tout aussi bien défendre l'idée que la classe à cours multiple constitue un contexte pédagogiquement favorable car le glissement des élèves d'un groupe à l'autre permet de façon simple de traiter du fait que les élèves ont des capacités différentes. Par ailleurs, la classe à plusieurs cours amène les élèves à travailler davantage sur des exercices, des

recherches et des applications (quand le maître travaillent directement avec un autre groupe); sachant que les élèves apprennent non seulement quand le maître parle mais aussi quand eux travaillent (et ils travaillent potentiellement plus dans une classe à plusieurs cours). On sent bien la difficulté a priori à séparer ces deux argumentations si bien qu'il faut chercher ailleurs que dans la rhétorique des raisons de choisir de faire ou de ne pas faire des classes à plusieurs cours. Une situation comparable concerne la majorité des dispositions caractérisant l'organisation scolaire.

Alors que c'est la première conception qui l'a emporté pendant plusieurs décades et qui a constitué le point de vue officiel de l'institution, un assez grand nombre de travaux empiriques conduits dans la période récente (Ouvrard, 1990, Leroy-Audouin et Mingat, 1995) montrent que c'est en fait la seconde qui est factuellement justifiée; notamment si on s'intéresse de façon principale aux acquisitions des élèves de l'école primaire, à leurs risques de redoubler une classe et à leur insertion ultérieure au collège.

b. Concernant **la gestion de la variété des publics d'élèves au collège**, l'idée commune est que l'hétérogénéité constitue un contexte non souhaitable car les enseignants ont tendance à viser l'élève médian avec un ciblage qui tend à être défavorable aux élèves "non-médians", en particulier aux élèves faibles qui ont des besoins particuliers. Pour ceux-ci, on défend généralement l'idée qu'il convient, pour leur bien, de les regrouper pour pouvoir leur offrir une pédagogie bien adaptée à leurs besoins. Face à cette idée de bon sens, d'autres défendent l'argument que les classes homogènes de niveau moyen bas constituent des contextes peu stimulants pour les élèves, dans lesquelles les enseignants comme les élèves ont des attentes limitées et des images peu valorisantes; les élèves risquent alors de s'enfoncer dans la médiocrité plutôt que d'être stimulés à en sortir.

Sur ce point également, il y a conflit d'arguments raisonnables et la question est évidemment de savoir laquelle des deux positions est la plus conforme à la réalité; alors que la première position emporte l'adhésion du plus grand nombre d'enseignants et de chefs d'établissements (sur la base d'observation des pratiques effectives de constitution de classes de niveau au collège au début des années 90), c'est en fait la seconde qui a de façon nette la plus grande part de vérité; ce sont les classes homogènes faibles qui se révèlent factuellement les contextes les plus défavorables à la progression des acquisitions des élèves faibles au collège (Duru-Bellat et Mingat, 1997).

Dans ces deux cas concernant les groupements d'élèves en primaire et au collège, qui ne sont que des illustrations des questions nombreuses d'identification des mesures souhaitables de politique éducative, on peut bien sûr en débattre encore et encore; mais il apparaît clair que le recours à des faits empiriques rigoureusement établis constitue une perspective plus prometteuse pour juger de la pertinence des modes d'organisation de l'école mis en oeuvre ou susceptibles de l'être; les argumentaires rhétoriques qui encombrant le monde des spécialistes "institutionnels" de l'école sont décidément insuffisants. On a parfois résumé la situation en soulignant qu'on avait sur l'école "trop de mots et pas assez de faits" pour contrôler à minima les discours, fussent-ils élégants.

I.2 Attention au caractère pour une part "formel" des normes, procédures et réglementations

La pratique gestionnaire traditionnelle consiste à établir des normes ou des procédures que les acteurs sont invités à suivre; à ce titre on peut citer les contenus de programme ou les procédures d'orientation des élèves. Or, en dépit de l'existence de ces normes, la réalité manifeste beaucoup de variabilité; celle-ci concerne à la fois les modes d'organisation ou les pratiques, au sens large les moyens, que les résultats obtenus chez les élèves. Citons en quelques exemples illustratifs :

I.2.1 Des variabilités très notables dans les moyens alloués et les pratiques effectives

a. Concernant l'**allocation des moyens**, on observe par exemple une variabilité substantielle tant dans la répartition de l'offre de places de second cycle secondaire général que dans les moyens mobilisés au niveau des différents établissements universitaires :

Mingat et Richard (1990) ont montré que des jeunes de caractéristiques sociales comparables (même catégorie socio-professionnelle des parents, même nationalité, même type d'habitat et originaire d'une famille de même taille) avaient des chances d'accéder à des études secondaires de second cycle général très variables selon le Département dans lequel ils vivaient; alors que les jeunes résidant dans les Alpes-Maritimes, la Drome, l'Isère, le Jura, ou le Vaucluse ont des chances qui excèdent d'environ 10 % celles qu'on aurait anticipé s'il n'y avait pas de différences dans l'offre géographique de places au delà de ce qui tient à des différences dans la demande, la situation inverse est observée pour les enfants résidant dans l'Ain, les Landes, la Seine-Saint Denis ou la Seine-Maritime. Cela manifeste des écarts très considérables.

De façon plus spécifique, concernant cette fois la dotation aux établissements, on observe que les différents centres universitaires sont très inégalement dotés en personnels et en moyens et que les conditions d'enseignement (en quantité et en qualité) y sont sensiblement variables. En 1980, Mingat et Perrot observaient une variabilité inter-établissements de plus de 40 % de part et d'autre de la dotation moyenne. Cette situation s'est largement maintenue dans le temps sans régulation nette, comme nous l'ont rappelé les grèves de l'automne 95.

Ces deux exemples montrent que le système scolaire est meilleur au plan des principes et des idéaux formels qu'il défend, sans doute de façon sincère, que dans sa capacité gestionnaire effective à répartir de façon juste les moyens mis à sa disposition. Examinons maintenant des exemples concernant l'utilisation "pédagogique" des crédits publics après que ceux-ci aient été répartis par l'Administration.

b. Concernant **ce qui se passe effectivement dans la classe**, trois exemples sont ici présentés: le premier correspond à une dimension parmi les plus emblématiques de l'organisation scolaire, les programmes d'enseignement et la répartition du temps à l'école; le second concerne l'usage qui est fait de ce temps par l'enseignant et les pratiques pédagogiques qu'il mobilise; le troisième concerne les pratiques de notation de la production des élèves.

Sur le plan de l'organisation du temps en classe à l'école primaire, on observe (Suchaut, 1996) qu'en CP, le temps passé aux disciplines du Groupe 1 (Français, histoire-géographie) varie dans une fourchette comprise entre 8,7 et 18,9 heures hebdomadaires alors que les instructions officielles font état d'un chiffre de 11,5 heures; une variabilité d'amplitude comparable concerne les disciplines des groupes 2 et 3. L'auteur estime qu'il n'y aurait en fait qu'environ 10 % des classes qui suivraient l'horaire officiel. De façon comparable au CM2, il est observé (Aubriet, 1997) que le temps consacré au français variait de 5,4 à 12,7 heures, et celui consacré aux mathématiques de 1,8 à 6,9 heures dans les différentes classes de son échantillon. Ces variabilités ne sont pas liées aux caractéristiques du public des élèves de la classe; il ne s'agit donc pas de façon principale d'une adaptation aux conditions plus ou moins difficile d'enseignement, mais d'une hétérogénéité réelle entre classes.

Sur le plan de l'utilisation du temps, on observe aussi (Duru-Bellat et Leroy-Audouin, 1990, Altet et alii, 1994 et 96) de façon sans doute plus connue et davantage acceptée, une variabilité notable des pratiques pédagogiques mises en oeuvre par les différents enseignants. Ceci concerne aussi bien le style général des relations entre le maître et les élèves que la fréquence ou le volume des activités du maître et des élèves (travail personnel ou en groupe pendant le temps scolaire, nombre et objectifs des évaluations, travail à la maison, ..).

Enfin, l'analyse de la notation fait également montre de disparités spectaculaires d'un enseignant à l'autre; ainsi, lorsqu'on (Duru-Bellat et Mingat, 1993) examine la relation statistique existant entre les résultats à une épreuve commune de connaissances passée selon des modalités contrôlées et corrigées de façon homogène et ceux à une épreuve donnée en classe dans les conditions ordinaires et corrigée par le maître, on observe certes une corrélation mais celle-ci est seulement de l'ordre de +0,65, ce qui laisse une marge substantielle d'aléa. Par contre ce qui est particulièrement notable dans l'analyse de ces deux séries de notes est l'absence de corrélation ($r=0,01$) quand on raisonne sur les moyennes de notes et scores par classe. Ceci indique sans ambiguïté que les différents enseignants ont des échelles de notation extrêmement variées; en fait, il est observé qu'une moyenne de 9 dans une classe peut renvoyer à des acquis supérieurs à ceux sanctionnés par une moyenne de 12 dans une autre. Au total, si les enseignants apparaissent relativement fiables pour classer leurs élèves, l'usage comparatif des notes données dans différentes classes devraient être à proscrire car le niveau moyen (niveau d'exigence dans le choix des épreuves et dans la notation, ..) n'est absolument pas fiable; pourtant dans les procédures d'orientation, ce sont les notes qui seront utilisées, en oubliant leur faiblesse fondamentale sans régulation inter-classes ou inter-établissements.

Ces trois exemples soulignent un point sans doute fondamental du fonctionnement de l'école: l'acte d'enseignement par le maître est essentiellement décentralisé et dans une large mesure opaque à l'observation directe extérieure; l'idée que notre système éducatif est très centralisé est à la fois une réalité administrative et une illusion extrêmement trompeuse quand on pénètre un peu la surface visible des choses pour aborder ce qui constitue la réalité de l'activité

éducative. Les recommandations de la part de l'administration sur les pratiques enseignantes peuvent bien sûr exercer une certaine influence, mais il ne peut suffire de dire les choses dans des circulaires pour imaginer qu'elles sont appliquées effectivement dans le monde qui seul in fine nous intéresse, celui des élèves, de leurs apprentissages et de leurs carrières. Quand on porte en effet le projecteur, non plus sur les moyens et les pratiques, mais sur les résultats obtenus, la lumière semble encore plus crue, comme le montrent les exemples ci-après.

1.2.2 Des moyens logistiques comparables peuvent produire des résultats très variés

Nous explorerons ici deux exemples dans lesquels des moyens logistiques comparables et/ou l'existence de procédures formelles comparables sont compatibles avec l'existence de résultats très différenciés dans la sphère des résultats obtenus pour les élèves, d'une part quant à leurs carrières scolaires dans les moments d'orientation, d'autre part quant à leurs acquisitions scolaires en cours d'études.

a. Concernant le **fonctionnement de l'orientation** et les critères retenus par les conseils ou les maîtres pour les passages de classe, on observe d'une façon générale que co-existent des procédures formellement très "encadrées" et des aléas effectifs très considérables dans les décisions in fine prises pour les élèves. Ainsi, Duru-Bellat et Mingat (1988) montrent que des élèves comparables sur le plan social et scolaire reçoivent des orientations extrêmement différentes selon le collège particulier où ils ont été scolarisés; ainsi tel élève de caractéristiques données pouvait-il avoir des chances d'accéder à une filière générale plutôt que professionnelle qui variaient dans une fourchette aussi large que de 50 à 90 %. Quand on examine de façon plus fine le fonctionnement effectif des conseils de classe, on observe que les critères sont très variables, certains conseils par exemple pénalisant les élèves âgés alors que d'autres ne le font pas; de même, certains conseils sont-ils très influencés par les vœux des familles alors que d'autres s'en extraient largement pour définir leurs choix d'abord en fonction des performances effectives des élèves. Le fait qu'il y ait des procédures formelles qui encadrent le déroulement de l'orientation est sans doute utile : les élèves sont orientés; mais on en voit bien, par le jugement factuel de l'analyse des décisions produites que les procédures laissent des dysfonctionnements substantiels et que l'absence de régulation-harmonisation du fonctionnement réel est clairement préjudiciable.

b. Concernant les **acquisitions scolaires des élèves au cours d'un cycle ou d'une année d'études**, une observation première est qu'elles diffèrent de façon sensible d'un élève à l'autre; ceci est évidemment connu de tous. Cela dit, une observation récurrente dans l'analyse des facteurs qui structurent les différenciations entre élèves (par exemple, Mingat, 1984 et 1991 ou Bressoux, 1994 pour le niveau primaire, ou bien Duru-Bellat et Mingat, 1993 pour le collège, ou encore Felouzis, 1997 pour le lycée), est le poids de ce qui tient aux différences dans l'efficacité pédagogique des différents enseignants. En effet, parmi la part de variance qui tient au contexte de scolarisation (c'est dire les différences d'acquisitions d'élèves de caractéristiques comparables scolarisés dans des classes différentes), l'essentiel ne tient pas aux caractéristiques logistiques de ce contexte (taille de la classe et mode de groupement des élèves, formation et expérience professionnelle du maître, disponibilité en matériels pédagogiques) mais à ce qui a été dénommé "effet-maître"; c'est à dire à la façon dont, au

sens large, l'enseignant gère sa classe. S'il ne faut bien sûr pas s'attacher de façon trop spécifique aux chiffres issus de tel ou tel de ces travaux, il ne faut pas non plus ignorer le message très fort selon lequel les variétés de l'activité pédagogique gérée au niveau de la classe ont un impact avéré beaucoup plus important sur les acquisitions des élèves que les variétés résultant des moyens logistiques mobilisés.

Ces deux derniers exemples ont bien sûr des vertus particulières dans la mesure où ils concernent les résultats du système, ce que les élèves apprennent et leurs carrières scolaires d'une part, et où il ne s'agit pas d'opinions mais d'observations factuelles raisonnablement bien établies, d'autre part. On peut évidemment arguer que le système fonctionne en dépit de ces observations critiques; cela est tout à fait vrai : les élèves apprennent quelque chose à l'école et sont orientés dans les différentes filières. Les observations faites montrent toutefois sans ambiguïté que des progrès substantiels dans l'usage des crédits publics alloués au système éducatif peuvent être faits. Au total, même si des ressources supplémentaires sont sans doute souhaitables dans tel ou tel domaine, une question fondamentale pour la politique éducative n'est pas d'obtenir plus de crédits mais d'utiliser mieux les crédits disponibles. On pourrait d'ailleurs soutenir que c'est en utilisant mieux les ressources existantes qu'on peut dégager de quoi financer des mesures nouvelles, sachant que c'est notamment en montrant qu'on utilise les ressources existantes de façon efficace qu'on augmente ses chances que le contribuable accepte de faire des efforts supplémentaires.

Soulignons toutefois que si les observations faites dans cette première section ont insisté sur certaines faiblesses, certes importantes, de notre système éducatif, cela ne revient pas pour autant à suggérer que tout serait critiquable; toutes les comparaisons internationales sont loin de nous être défavorables et des observations factuelles, tout autant importantes que les éléments critiques présentés ici, ont aussi pu être faites sur les progrès substantiels réalisés au cours du temps par le système éducatif. Cela dit, les résultats critiques telles que ceux décrits précédemment soulignent aussi que de substantiels "gisements de productivité" existent dans l'usage des crédits publics en éducation et que des progrès sont envisageables, notamment dans la gestion du système, tant dans sa dimension administrative que pédagogique. C'est sur ce point des modalités de gestion du système que nous allons maintenant porter l'attention.

II. Quelques repères dans la perspective d'améliorer la gestion du système éducatif

Par commodité, nous distinguons d'une part la prise de décision aux différents niveaux hiérarchiques de la structure éducatif et d'autre part la mise en oeuvre de ces décisions aux différents niveaux fonctionnels. Les deux dimensions concernent la gestion mais nous ne considérons pas ici de façon principale la première pour nous attacher de façon plus centrale à la seconde. Dans cette perspective, nous considérons les "grandes décisions" comme données ou exogènes (sans se poser la question de leur justification ou de leur pertinence) pour cibler l'analyse sur ce qui va se passer au sens large dans le fonctionnement concret du système après que ces "décisions" aient été prises (soit au niveau central soit à un niveau décentralisé).

i) L'expérience montre qu'il ne suffit pas que le Gouvernement décide des choses qui lui paraissent souhaitables pour qu'elles soient effectivement appliquées; il y a des "pertes en

ligne" considérables tout au long de la chaîne qui va du cabinet du Ministre aux classes, sachant que c'est ce qui se passe dans la classe qui seul a de l'importance;

ii) L'expérience montre aussi qu'en dehors de décisions spécifiques de politiques éducatives, dans la vie courante du système comme cela a été décrit dans la première section de ce texte, il existe des variétés considérables, tant dans les moyens que dans les pratiques et dans les résultats obtenus, qui demandent à être (davantage) régulées.

Cela dit, il convient de souligner que ce qui vient d'être nommé sous le vocable "l'expérience montre" correspond en fait aux résultats d'activités de recherche spécifiques ou d'évaluations externes, c'est à dire à des observations qui sont essentiellement extérieures au fonctionnement ordinaire du système. Or c'est précisément ce fonctionnement ordinaire qui seul importe et qu'il convient de modifier dans la perspective de réduire l'ampleur de ses dysfonctionnements. Cela suppose donc des aménagements. On peut d'abord s'interroger sur la nature de ceux-ci en se posant notamment la question de savoir si ces aménagements doivent prendre la forme de faire "davantage (si possible mieux) de la même chose" ou bien s'il convient de "faire des choses différentes". La réponse à cette question me semble non ambiguë : la philosophie générale de gestion du système scolaire est à revoir de façon assez drastique. Examinons quelques balises de ce que pourraient être ces nouvelles pratiques. Dans un premier temps, voyons quelques principes de référence pour aborder ensuite des aspects plus opérationnels.

II.1 Des réflexions et des principes

1. Les gestionnaires intermédiaires, mais principaux, du système, à savoir les corps d'inspection et les chefs d'établissement, n'exercent pas d'une manière qui corresponde aux enjeux effectifs. Ainsi, les inspecteurs sont-ils touchés par le même syndrome de variabilité que celui que leur action est censée résoudre au niveau des écoles et des enseignants; il a été montré (Jarousse, Leroy et Mingat, 1997) d'une part que les pratiques des inspecteurs de l'école primaire sont essentiellement plurielles, et d'autre part que leur action régulatrice était au mieux modérée; cela dit, des visites d'inspection dont la fréquence moyenne est de l'ordre d'une visite tous les trois ans avec une durée réduite a effectivement peu de chances de produire des résultats très significatifs; le maître de la classe reste le maître dans sa classe. Un diagnostic de même nature vaut pour le niveau secondaire.

Quant aux chefs d'établissements, le fait qu'ils n'aient officiellement pas de rôle pédagogique les rend évidemment très handicapés pour exercer une influence significative sur une des choses les plus importantes pour l'institution scolaire, à savoir que les élèves apprennent; les observations factuelles (Duru-Bellat et Mingat, 1993, pour le collège; Bressoux, 1994, pour l'école primaire) sur le poids respectif des effets-classe et établissement dans l'explication de la variance des acquis des élèves ne laisse pas d'ambiguïté : on apprend essentiellement dans sa classe avec son (ou ses maîtres), et pas dans son établissement (les classes appartenant à un même établissement ne partagent que de façon extrêmement ténue un fonctionnement et une efficacité pédagogique commune). Il apparaît donc dérisoire de s'en remettre à faire un (nouveau) plan de formation des inspecteurs ou à développer des activités de formation des chefs d'établissement pour changer la nature de leur action.

2. L'organisation classique de la gestion de notre système suit une perspective de réformes structurelles qui ont tendance générale à se sédimenter les unes sur les autres d'une part sans qu'on ait véritablement tiré les leçons empiriques des aspects positifs ou négatifs de la réforme précédente (la liste de ces cas est malheureusement longue); il en est d'une certaine façon de même des nombreuses innovations introduites au niveau local sans qu'on en tire les conséquences sur la base d'une évaluation décente. Tout cela conduit à de fortes pertes en matière d'accumulation de connaissances sur le fonctionnement du système et de motivation de la part des acteurs. Sur ces deux plans, il paraît souhaitable plutôt que d'agir "chaque nouvelle fois comme si c'était la première", d'inscrire l'action (de décision/d'innovation) dans plus de continuité; les besoins sont bien sûr toujours urgents, mais ce dont l'école a encore davantage besoin, c'est d'un système dont l'amélioration est inscrite dans la moyenne période (car le temps de l'éducation est nécessairement long; plus long en toute hypothèse que la durée de vie moyenne d'un cabinet ministériel). Il ne s'agit bien sûr pas du temps du calendrier mais dans un temps actif et déterminé, car il faut générer les matériaux empiriques de ses améliorations progressives. Pour résumer, on a sûrement davantage besoin d'une méta-réforme de l'éducation dans laquelle on définit les processus et mécanismes par lesquels notre système pourra progressivement se réformer, plutôt que d'une réforme nouvelle qui dirait une nouvelle fois ce qu'il convient maintenant de faire.

3. Dans le système scolaire, les efforts passés ont concerné d'abord les moyens "logistiques" (formation des maîtres, taille des classes, ..), puis les processus pédagogiques et didactiques (pédagogie par objectifs, pédagogie différenciée, structure et séquence des apprentissages, ..). Cela dit, l'ampleur des différenciations de résultats d'un lieu à l'autre d'enseignement (notamment effets-classe pour les acquisitions et effets-établissement pour les orientations) indique clairement que les fonctionnements actuels ont besoin d'être régulés et que la stratégie globale est largement inopérante; en fait, nous ne connaissons probablement pas suffisamment l'intérieur des processus pédagogiques et institutionnels pour produire des réformes véritablement pertinentes : la philosophie pyramidale descendante (les anglo-saxons la nommeraient de "top-down") dans laquelle les décisions d'experts aux différents niveaux doivent percoler jusqu'au niveau de la classe et de l'élève est probablement inappropriée en de telles circonstances. On a vu que cela conduisait à générer des réformes au caractère formel, parfois peu ou mal appliquées.

C'est pour des raisons de ce type qu'il convient de compléter le dispositif actuel de mesures systématiques des résultats, et de les porter au niveau local; en d'autres termes, une critique de notre système est qu'il fonctionne dans une large mesure en "circuit ouvert" sans rétroaction et ajustement des pratiques et des modes d'organisation en fonction des résultats obtenus; c'est cette boucle de rétroaction qu'il s'agit de constituer. Ce faisant, on renverse la perspective gestionnaire traditionnelle qui était fondée sur une vision globale et unifiée s'attachant aux moyens et aux processus formels, vers une nouvelle perspective gestionnaire dans laquelle l'entrée est du côté des résultats obtenus et de la diversité locale.

Il convient de souligner que ce renversement de perspective gestionnaire du système ne renvoie pas à un changement de la philosophie fondatrice de l'école républicaine; tout au contraire, ce renversement s'inscrit dans l'éthique classique du service public en lui offrant de meilleures

chances de respecter ses ambitions fondamentales : c'est la diversité locale effective qui est contraire au principe d'unité et d'égalité. Le rôle de l'Etat n'est pas de faire de prendre des mesures et réglementations "politiquement correctes"; il est bien plus d'être le garant que la réalité n'est pas trop éloignée ce qui est souhaitable et de prendre les mesures concrètes appropriées en conséquence. Par ailleurs, s'intéresser de façon première aux résultats obtenus est également dans la ligne de l'éthique du service public, car personne ne peut raisonnablement être contre l'idée que le système doive être comptable de l'argent public utilisé; tant vis-à-vis des contribuables qui en assurent le financement, que de ses usagers, parents d'élèves, qui attendent que l'école produise effectivement ce qu'on attend d'elle. On ne peut se contenter que le système soit comptable du fait qu'il n'y a pas de malversations dans la mise en oeuvre des crédits publics, l'efficacité de son usage en mettant en regard les ressources mobilisées et les résultats obtenus ne peut à cet égard être iconoclaste.

4. La mesure des résultats tant au niveau agrégé que local peut bien sûr être considérée comme une évaluation bilan, ou "sommative" pour reprendre un terme utilisé pour l'évaluation des élèves; mais elle peut aussi et surtout avoir une dimension "formative", c'est à dire constituer une base pour piloter les ajustements si ceux-ci s'avèrent souhaitables. Dans la situation actuelle, les résultats n'étant en fait pas connus sur une base suffisamment ferme, ni par les enseignants, ni par l'administration ni par les parents d'élèves, l'idée de remise en cause des pratiques n'est nécessairement pas présente. Dans cette perspective, on peut penser que la connaissance des résultats obtenus (nous verrons plus loin, dans le point II.2 les problèmes concrets posés par ces mesures) est en elle-même incitative de comportements d'ajustement; il est toutefois possible que ces incitations spontanées ne soient pas suffisantes et qu'il faille envisager de mettre en place une structure i) d'incitations (reconnaissance des actions positives/sanctions négatives), ii) de responsabilité et ii) d'accompagnement (il faudra savoir accompagner l'action d'évaluation d'actions d'aide aux équipes pédagogiques peu performantes, ou bien tirer les conséquences dans un sens qui ne soit pas pénalisant pour les élèves) sensiblement plus formalisée que ce qu'on observe dans la situation actuelle où ces notions sont à un niveau très faible. En effet, à quoi servirait d'observer des signaux de résultats si ces signaux laissaient les différents acteurs soit dans l'indifférence soit dans l'incapacité concrète de mettre progressivement en oeuvre des changements (dans le cas où ceux-ci s'avéreraient nécessaires); il est assez évident que l'exhortation morale et l'appel à l'éthique individuelle ne sauraient être véritablement opérants.

L'adoption de ces perspectives, qui doivent sans doute être largement affinées, correspondrait évidemment à un changement culturel profond par rapport aux habitudes de gestion du système éducatif; cela correspondrait aussi, plus largement, à une conception nouvelle du service public en France. Il ne fait pas de doute que ces perspectives rencontreront beaucoup de réticences, notamment si la discussion est circonscrite aux sphères traditionnelles d'influence dans l'Education nationale; il est possible toutefois que ces arguments rencontrent davantage d'écho si la discussion était portée dans la sphère citoyenne ordinaire et si ces questions faisaient l'objet d'un débat plus large.

II.2 Aspects plus opérationnels

Par rapport aux principes présentés ci-avant, il peut être utile de suggérer des pistes ou des questions concernant la mise en oeuvre éventuelle de mesures concrètes; il s'agit toutefois de balises, pas d'un programme. Nous examinerons de façon successive plusieurs points d'intérêt sachant que l'expérience d'autres pays, notamment des Etats-Unis, est susceptible de nous éclairer.

1. Fonctionnement interne via des procédures administratives versus fonctionnement externe par le marché des consommateurs d'école. Dans chacun des deux dispositifs, les résultats obtenus par les élèves (évalués selon des procédures qui restent à déterminer) constituent l'élément pivot; ils sont rendus publics, c'est une condition de base dans les deux dispositifs. C'est à partir de là que les deux types de fonctionnement divergent :

dans le dispositif externe, on donne à chaque parent un ticket valable pour l'inscription de chacun de ses enfants pendant une année scolaire dans l'école de son choix, quelle soit de gestion publique ou privée. On fait alors l'hypothèse que les parents seront sensibles aux mesures de qualité des écoles et que la concurrence, et son processus darwinien associé, créeront les conditions/incitations nécessaires à l'existence d'un système scolaire efficace.

dans le fonctionnement interne, c'est l'administration scolaire qui reste au centre du dispositif. C'est elle qui va i) développer des structures de responsabilité pour que le système réponde aux dysfonctionnements éventuels constatés, ii) créer les structures adéquates d'incitation des acteurs du système (à déterminer), iii) accompagner les équipes peu performantes pour qu'elles s'améliorent et éventuellement iv) gérer les sanctions dans les cas trop difficiles, car le bien des élèves reste premier.

Dans le cas français, il est assez clair que le premier type de dispositif (externe) est difficilement envisageable aussi bien pour des raisons pratiques (la mobilité potentielle des élèves, notamment dans un certain nombre de lieux géographiques, n'est qu'assez peu praticable), qu'en raison de la distance considérable existant entre la culture de notre société et de son système d'éducation avec les mécanismes de marché. C'est donc vers le second dispositif que notre système peut éventuellement évoluer.

2. La mesure opérationnelle des résultats scolaires constitue une seconde question; en effet, on dit volontiers que les objectifs de l'école sont multiples et que vouloir les enfermer dans une série d'épreuves serait réducteur et éventuellement dangereux. Cet argument a sans doute une certaine portée potentielle, mais celui qui l'utilise doit savoir qu'il peut assez facilement se retourner contre lui. En effet, la question est de savoir si on a, ou non, la capacité de dire ce qu'on souhaite que l'école transmette, non pas en termes généraux mais en tant que contenus objectivés dans les dimensions instrumentales, cognitives et sociales. C'est sur cette base que doivent être élaborées les épreuves d'évaluation des acquisitions des élèves et ultérieurement des ensembles pédagogiques dont on cherche à évaluer l'efficacité. Bien sûr si on prend pas soin de définir les objectifs avec suffisamment de précision, les

épreuves seront difficiles à fabriquer et certains pourront toujours arguer que des aspects jugés par eux importants ont été négligés. Cela dit, dans les circonstances où les objectifs ne seraient pas clairement et opérationnellement définis, il ne faudrait pas s'étonner (avec ou sans évaluation externe, que les acteurs interprètent à leur manière (et donc de façon différente d'un enseignant à l'autre) ce qu'il faut faire dans les classes. Il est vrai que si des évaluations sont faites à intervalles réguliers, les enseignants seront amenés à préparer les élèves à les réussir; ceci n'a d'inconvénients que si les épreuves ne sont pas adéquatement préparés et anormalement réductrices; dans le cas contraire, il ne s'agit pas d'un inconvénient mais d'un dispositif régulateur sans doute tout à fait utile. Ces dispositions ne sont pas contradictoires avec l'idée d'un noyau de contenus de programme visé par tous et de variations choisies localement en fonction des conditions prévalantes ou de préférences, voire de commodités.

3. La construction d'épreuves apparaît donc quelque chose d'utile¹; cela dit, il doit être clair qu'une épreuve administrée en fin de la classe X (du primaire ou du secondaire) ne saurait constituer, par la moyenne des scores des élèves concernés, une mesure d'efficacité ou de qualité de l'enseignement reçu par ce groupe d'élèves au cours de l'année scolaire ou du cycle d'enseignement considéré. Il est en effet utile de distinguer i) un score brut qui est censé fournir une mesure absolue du niveau d'acquis à la date d'observation, et ii) un score relatif qui corrige la mesure absolue de l'influence des caractéristiques (sociales et scolaires) des élèves en chacun des lieux. En effet, l'acquisition de connaissances par les élèves a une dimension cumulative et il est clair qu'il est plus difficile de faire atteindre un niveau N donné d'acquis à des élèves qui avaient en début d'année ou de cycle des handicaps initiaux plutôt que s'il s'agissait d'élèves brillants. De même, les caractéristiques sociales du public d'élèves peuvent constituer en elles-mêmes des conditions plus ou moins favorables aux apprentissages. Le calcul d'un score relatif, qui rectifie le score brut pour tenir compte de ces facteurs, peut être calculé avec des procédures simples et faciles à mettre en oeuvre avec la technologie actuelle. Si le score absolu mesure les acquis effectifs, le score relatif est considéré comme une mesure du degré d'efficacité pédagogique. Les deux scores sont en fait utiles. En effet, un lieu d'enseignement où les conditions sont difficiles peut être efficace sur la base du score relatif et pourtant requérir que des dispositions soient prises pour hausser le niveau des élèves vers des niveaux dans l'absolu plus acceptables et plus compatibles avec l'objectif général d'égalité du système; le pilotage du système requiert la double perspective.

Par ailleurs, il est probablement utile, toujours dans une perspective de pilotage, d'adopter en outre une perspective temporelle qui consiste à comparer les scores bruts et relatifs d'une période sur l'autre de sorte à identifier les progrès réalisés, notamment dans la capacité de chaque lieu pédagogique à s'améliorer au cours du temps.

Il reste bien sûr de nombreuses questions concrètes à analyser pour la mise en place de ces activités d'évaluation compte tenu du fait qu'il doit bien s'agir d'un élément structurel ordinaire du fonctionnement ordinaire du système éducatif. Outre la question de l'unité d'observation (discutée spécifiquement ci-après au point 5), deux aspects peuvent être ici

¹. à laquelle devraient coopérer des professionnels de cette activité, avec des enseignants, des chefs d'établissement et des inspecteurs.

mentionnés, à savoir i) le corps qui pourrait assurer la responsabilité de conduire le processus d'évaluation et ii) la fréquence avec laquelle ces activités pourraient être mises en oeuvre :

i) Concernant l'identification de l'instance en charge de l'évaluation, on est face à deux conditions à priori difficilement conciliables : en premier lieu, il est essentiel que des acteurs de terrain soient directement partie prenante à la constitution des épreuves et plus largement au fonctionnement de l'instance en question; l'instance se doit d'avoir une légitimité pour les professionnels de l'école. Mais en second lieu, il est tout autant essentiel que l'instance d'évaluation reste extérieure et distanciée du fonctionnement courant du système. Par ailleurs, l'activité de cette instance incorpore une certaine technicité et une certaine spécificité qui doit être sauvegardée pour lui conférer une bonne légitimité scientifique et un fort degré d'impartialité. Il est probable que l'instance ne doit en aucune mesure être en charge de gérer l'utilisation concrète des résultats qu'elle aura produits; ceci est l'affaire des inspecteurs et des chefs d'établissement (ce point est abordé plus bas, item 6); le retour à la gestion interne est indispensable.

ii) Concernant la fréquence des actions d'évaluation, il apparaît à priori souhaitable qu'elles soient conduites à intervalles réguliers, en évitant à la fois leur multiplicité et leur banalisation d'une part, qu'elles aient un caractère exceptionnel et ponctuel d'autre part. Par exemple, on ne recommandera sans doute pas une fréquence annuelle car les ajustements entrepris suite aux résultats d'une évaluation donnée demandent nécessairement un peu de temps; on ne recommandera non plus une fréquence de 5 ans car il y aurait risque de "dillution" et de perte de motivation. Une fréquence de deux ou mieux trois années scolaires apparaît adéquate; l'instance d'évaluation suivrait donc un rythme de trois ans avec examen des établissements par tiers tournants.

5. Une question d'importance concerne le choix du niveau d'agrégation retenu, classe/maître ou école comme unité d'observation et d'évaluation. A priori, compte tenu des résultats empiriques sur l'identification des lieux qui font effectivement des différences, le choix devrait se porter sans ambiguïté sur la classe/le maître quand le résultats observé concerne les acquisitions des élèves, et sur l'établissement quand il s'agit des carrières scolaires. Cela dit, il n'est pas certain, notamment dans le secondaire où les élèves ont plusieurs maîtres, qu'il soit pertinent de cibler la classe ou le maître; l'établissement apparaît en fait avoir un potentiel plus grand. La commodité est bien sûr un élément qui milite pour la prise en compte de l'établissement; cela dit au-delà de l'argument selon lequel les enseignants risquent d'être réticents à une évaluation ciblée sur eux, et que l'action entreprise ne doit pas leur paraître hostile, il faut ajouter le point relativement fort selon lequel on cherche plutôt à favoriser la coopération des enseignants dans des équipes pédagogiques efficaces, plutôt que de jouer sur une concurrence inter-personnelle éventuellement difficile à vivre.

Ces différentes raisons militent ensemble pour suggérer de retenir, dans le contexte français l'établissement comme unité de référence et ce, autant pour le primaire que le secondaire, et tant en ce qui concerne la dimension des acquis des élèves que celle des carrières scolaires

(notamment orientations). Un quasi-corollaire à cette décision serait évidemment de donner plus de poids et de responsabilités aux chefs d'établissements dès lors que cette unité est considérée comme le lieu où l'efficacité de l'enseignement doit être évaluée et pilotée.

6. La production de mesures de résultats (les mesures brutes, relatives et comparatives) présente un intérêt autonome pour permettre aux équipes éducatives de situer et de jauger les résultats de leur activité sur une base comparative (un établissement donné en référence avec les autres au même moment et avec la performance passée du même établissement). Il importe pourtant d'aller au delà de la simple production régulière de ces indicateurs pour qu'il existe des incitations effectives aux acteurs de modifier leurs pratiques pour une école plus efficace et plus juste.

Pour aller dans cette direction, le fait que les résultats soient connus de manière publique constitue une première étape importante; elle est sans doute insuffisante. Il importe aussi que l'Etat sache tirer les conséquences de l'exercice. Un préalable est qu'on sache en finir avec l'idée que tous les personnels de l'Education nationale ne sont que des agents, tous identiquement très compétents et très motivés. Ils ne sont pas les agents anonymes et irresponsables d'une grande cause qui les dépasse; il serait plus convenable et plus vrai de considérer que ce sont des acteurs à la fois dotés de capacités inégales et capables d'avoir des comportements responsables. Dans cette perspective, l'Administration pourrait considérer une stratégie qui soit diversifiée vis-à-vis de situations qui sont elles-mêmes, comme les analyses factuelles le montrent sans ambiguïté, diversifiées. Ainsi, il convient à la fois que l'Etat sache donner des signes positifs de reconnaissance aux équipes "méritantes", et prendre les dispositions nécessaires pour celles qui le sont moins. On pourrait à titre d'illustration suggérer une structuration du type présenté dans le tableau suivant qui croise des situations variées (inégalement probables) selon les trois dimensions proposées pour lire les résultats de l'évaluation d'un établissement donné (évaluations "absolue", "relative" et "comparative"). Prenons quelques cas de référence (les numéros des cas sont donnés dans la quatrième colonne du tableau) :

. cas 1 : les élèves de l'établissement ont de très bons résultats et l'équipe pédagogique se révèle spécialement efficace; on observe en outre une amélioration de l'efficacité depuis l'évaluation précédente (trois années auparavant). Cette équipe pédagogique mérite des signes positifs et une considération particulière.

. cas 18 : les élèves de l'établissement ont des résultats moyens. Ils avaient sans doute des caractéristiques (scolaires et sociales) favorables qui aurait laissé anticipé des résultats très supérieurs; l'efficacité pédagogique est ici à un niveau bas, et qui plus est se dégrade. Un signal très négatif est donc émis et l'équipe pédagogique doit recevoir à la fois un encadrement et un appui ferme pour s'améliorer. Les corps d'inspection et les chefs d'établissement ont alors un rôle particulier à jouer. On examinera dans trois années si le redressement nécessaire a eu lieu.

. cas 19 : les élèves de l'établissement ont des résultats qui restent faibles en raison d'un contexte scolaire et social difficile; pourtant on observe une bonne efficacité pédagogique de l'équipe qui, qui plus est, s'est améliorée depuis la dernière évaluation. L'équipe

pédagogique mérite une considération positive très particulière; cela dit, comme en dépit des efforts et de l'efficacité avérée de l'équipe pédagogique, les acquis des élèves restent faibles, on voit bien que des considérations d'équité justifient que des moyens supplémentaires soient également affectés à cet établissement.

Quelle que soit la situation particulière de chaque établissement, et en particulier si un signal négatif est émis, on devrait s'attendre à ce que ces résultats constituent un matériau de référence tant pour la confection et le suivi du projet d'établissement, que pour leur pilotage extérieur par les corps d'inspection.

Tableau illustratif des situations susceptibles d'être rencontrées.

| Evaluation absolue | Evaluation relative | Evaluation comparative | Repère Cas | Action |
|--------------------|---------------------|------------------------|------------|---|
| Haute | Haute | Amélioration | 1 | Signal positif + + |
| | | Similitude | 2 | Signal positif + |
| | | Dégradation | 3 | Signal positif |
| | Moyenne | Amélioration | 4 | Signal positif + |
| | | Similitude | 5 | ----- |
| | | Dégradation | 6 | signal négatif ; appui équipe pédagogique |
| | Basse | Amélioration | 7 | Signal positif ; appui équipe pédagogique |
| | | Similitude | 8 | Signal négatif ; appui équipe pédagogique + |
| | | Dégradation | 9 | Signal négatif + +; reprise en main/appui pédagogique + |
| Moyenne | Haute | Amélioration | 10 | Signal positif + + |
| | | Similitude | 11 | Signal positif + |
| | | Dégradation | 12 | Signal positif ; appui équipe pédagogique |
| | Moyenne | Amélioration | 13 | Signal positif + |
| | | Similitude | 14 | ----- |
| | | Dégradation | 15 | Signal négatif ; appui équipe pédagogique |
| | Basse | Amélioration | 16 | Signal positif ; appui équipe pédagogique |
| | | Similitude | 17 | Signal négatif +; appui équipe pédagogique + |
| | | Dégradation | 18 | Signal négatif + +; reprise en main/appui pédagogique + |
| Basse | Haute | Amélioration | 19 | Signal positif + +; moyens supplémentaires |
| | | Similitude | 20 | Signal positif +; moyens supplémentaires |
| | | Dégradation | 21 | Signal positif ; moyens supplémentaires |
| | Moyenne | Amélioration | 22 | Signal positif ; appui équipe pédagogique |
| | | Similitude | 23 | ----- ; appui équipe pédagogique |
| | | Dégradation | 24 | Signal négatif +; appui équipe pédagogique |
| | Basse | Amélioration | 25 | Signal positif ; appui équipe pédagogique |
| | | Similitude | 26 | Signal négatif ; appui équipe pédagogique + |
| | | Dégradation | 27 | Signal négatif + +; reprise en main/appui pédagogique + |

La reconnaissance positive de la collectivité aux équipes performantes doit être visible et suffisamment substantielle; elle peut sans doute prendre des formes variées. Il n'est pas certain à cet égard que les rémunérations symboliques soient aussi ringardes qu'on peut le penser; il est bien sûr possible d'envisager aussi une reconnaissance monétaire attribuée soit à titre individuel aux personnes participant à une équipe pédagogique reconnue performante soit à l'établissement dans laquelle elle exerce (avec une relativement forte liberté de l'utiliser). On notera que si, par exemple, on souhaite apporter une rémunération monétaire à un tiers des équipes pédagogiques, le coût net de cette mesure peut être limité même avec une rémunération unitaire substantielle. Si on part de l'idée que cette "bonification" peut valoir un mois de salaire (un treizième mois), le coût budgétaire additionnel net peut être évalué à moins de 2 pour-cent du budget courant; c'est évidemment appréciable mais tout de même pas vraiment considérable. Il est extrêmement probable (des études empiriques devraient être faites dans ce sens après application de la nouvelle politique) que les mesures envisagées se révèlent porteuses d'un très fort rapport coût-efficacité, notamment par comparaison avec les mesures traditionnelles qui se sont montrées souvent à la fois coûteuses et de peu d'effets sur les résultats des élèves.

A titre de conclusion

A bien des égards, le texte qui vient d'être présenté est banal : les éléments factuels sur le fonctionnement de l'école sont connus et ont été publiés dans des ouvrages en vente en librairie ou dans des revues non confidentielles; de même, les arguments/propositions sur les modes de gestion et de pilotage (et notamment l'articulation entre un pilotage externe sur la base des résultats et un pilotage interne pour prendre les mesures d'adaptation nécessaires) constituent des éléments standard des dispositifs mis en place dans les organisations qui sont contraintes (pour des raisons de survie) d'être efficaces. Cela dit, le but de ce texte n'est pas de nature programmatique; il est plutôt de contribuer à l'évolution d'une réflexion qui est implicitement en cours dans notre système éducatif.

Il ne fait pas de doute que les mécanismes qui ont de fait régi l'organisation de l'école pendant plus d'un siècle ne sont pas tenables; les défis auxquels l'école est confrontée ne seront pas relevés avec une institution qui fonctionnerait en circuit ouvert sans référence claire aux résultats obtenus et ferait fi des incitations des acteurs alors que l'école est, plus que toute autre activité, une "industrie de main-d'oeuvre". Toute la société bouge et doit s'adapter souvent avec douleur; l'école n'échappera pas sans doute ni à la nécessité de bouger ni au fait que cela se fera dans la douleur. Les conservatismes, les corporatismes, les capacités rhétoriques de défendre des positions empiriquement insoutenables, tout cela existe dans l'éducation, sans doute davantage que dans d'autres secteurs; voilà bien des raisons de choisir l'"exit" et le repli; voilà surtout des raisons, au moment où les vertus de la République reviennent sur le devant de la scène, de choisir le "voice" et de contribuer à faire vivre, sous la forme qui convient aujourd'hui, les idéaux fondamentaux du service public.

Eléments de bibliographie

- Altet M., Bressoux P., Bru, M. et Lambert, C. : "Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2", 1994 n°44, et 1996 n°70, Les Dossiers d'Education et Formations.
- Aubriet S. : La variabilité du temps alloué aux différentes disciplines en CM2, 1997, IREDU.
- Becker W. et Baumol W. (eds) : Assessing Educational Practices, 1995, Cambridge, MIT Press.
- Bressoux P. : "Les recherches sur les effets-école et les effets-maître", 1994, Revue Française de Pédagogie, n°108.
- Duru-Bellat M. et Leroy-Audouin C. : "Les pratiques pédagogiques au CP; structure et incidence sur les acquisitions des élèves", 1990, Revue Française de Pédagogie, n°93.
- Duru-Bellat M. et Mingat A. : "Le déroulement de la scolarité au collège; le contexte fait des différences", 1988, Revue Française de Sociologie, vol XXIX.
- Duru-Bellat M. et Mingat A. : Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif, 1993, Paris PUF.
- Duru-Bellat M. et Mingat A. : La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège", 1997, Revue Française de sociologie, à paraître.
- Felouzis G. : L'efficacité des enseignants, 1997, Paris, PUF.
- Ferrier J. : Les inspecteurs de l'école primaire, 1995, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne.
- Jarousse J.P., Leroy-Audouin C et Mingat A. : "Les inspections primaires de l'Education nationale; dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves", 1997, Revue Française de Pédagogie, n° 118.
- Ladd H. (Ed.) : Holding Schools Accountable; Performance-Based Reform in Education, 1996, Washington, the Brookings Institution.
- Leroy-Audouin C. et Mingat A. : L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration des élèves au collège, 1995, IREDU.
- Mingat A. : "Les acquisitions scolaires des élèves au cours préparatoire: Les origines des différences", 1984, Revue Française de Pédagogie, n° 69.
- Mingat A. : "Expliquer la variété des acquisitions au Cours Préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école", 1991, Revue Française de Pédagogie; n° 95.
- Mingat A. et Richard M. : Disparités géographiques de scolarisation en classes de 4ème et de 2nde, 1990, IREDU.
- Mingat A. et Perrot J. : "Les enseignants des Universités", 1980, Consommation, n° 1.
- Murnane R. et Levy F. : Teaching the New Basic Skills, 1996, New-York, The Free Press.
- Oeuvrard F. : "Les petits établissements scolaires", 1990, Education et Formations, n°25.
- Perrenoud Ph. : La pédagogie à l'école des différences, 1995, Lyon ESF.
- Suchaut B. : "La gestion du temps à l'école maternelle et primaire; diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves", 1996, Année de la Recherche en Sciences de l'Education, PUF.