

**QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT ET AMÉLIORATION  
DU FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE :  
UNE PERSPECTIVE INTERNATIONALE**  
par Pierre Laderrière

**CONTEXTE**

Ce n'est que depuis peu, deux ou trois ans au plus, que le thème de la qualité de l'enseignement est au centre des discussions et des jugements sur le système d'enseignement français et plus généralement des pays industrialisés d'Europe continentale. Ce thème était, en effet, apparu beaucoup plus tôt, dès la fin des années 70, dans les pays de tradition anglo-saxonne dont les écoles s'insèrent généralement dans un cadre de gestion plus ou moins décentralisé.

A la contraction démographique quasi-générale dans le monde occidental se sont soudainement ajoutés deux effets de la crise économique : le chômage des jeunes à la sortie de l'école et la stagnation, voire la réduction des ressources d'origine publique affectées à l'enseignement. Cette crise a joué un rôle de révélateur des insuffisances de fonctionnement des systèmes éducatifs en montrant que les élèves qui avaient le plus de mal à s'insérer dans la vie adulte (y compris dans la vie active) étaient ceux qui avaient le moins bénéficié de leur période d'enseignement obligatoire. Mais, de plus, à une crise, somme toute, d'origine conjoncturelle (hausse des prix du pétrole et inflation galopante) s'ajoutait, en réalité, une crise dite d'ajustement structurel, soulevée par les problèmes d'adaptation même des sociétés occidentales aux vastes transformations technologiques et économiques actuelles qui vont modifier profondément la vie des individus au titre de leur travail, de leurs loisirs et de l'ensemble de leur environnement socio-culturel. On en a immédiatement déduit que tout le système d'enseignement et de formation, qu'il soit de statut public ou privé ou qu'il relève des secteurs dits "formels" ou "non formels" (entreprises, associations, media, etc.) aurait un rôle fondamental à jouer dans cet ajustement, remettant ainsi en selle, peut-être plus rapidement que prévu le secteur de l'enseignement qui, dans les pays occidentaux, au début des années 80 n'"avait plus tellement la cote". Une sorte de "contraction psychologique" avait, en effet, atteint ce système, non seulement sur la base des données démographiques et économiques nouvelles, mais aussi sous les coups de boutoir des tenants du néo-libéralisme principalement d'origine anglo-saxonne, mettant l'accent sur les tares d'un système, accusé, dans une grande ambiguïté méthodologique et politique, de ne plus être à même d'offrir à la majorité des enfants, des compétences de base d'autant plus nécessaires pour survivre dans nos sociétés que ces dernières deviennent de plus en plus complexes.

## PROBLÉMATIQUE

On pourrait être tenté d'avancer qu'il s'est alors passé, pour les systèmes d'enseignement et de formation ce qui a été indiqué ci-dessus pour les sociétés occidentales, à savoir la superposition d'une crise conjoncturelle de fonctionnement (plus grandes difficultés de faire acquérir des compétences de base à un même nombre ou à un nombre supérieur d'élèves) à une crise plus complexe de transformation des modalités d'acquisition de connaissances nécessaires dans le prochain demi-siècle. Autant que l'on puisse en juger, il ne s'agirait que d'un unique et même malaise profond ne datant pas d'aujourd'hui et remontant aux années d'expansion d'après guerre où de profondes réformes structurelles des systèmes ne furent pas toujours accompagnées de mesures dites "qualitatives", assises sur des recherches, des bases de données et des réflexions suffisantes. L'analyse rétrospective de ce qui s'est passé depuis la fin des années 60 dans les pays occidentaux laisse un sentiment d'incertitude à la fois sur ce qui a été réellement accompli dans les écoles au travers de multiples réformes et innovations et les limites mêmes des programmes de rénovation mis en oeuvre. L'absence d'évaluation sérieuse des résultats des mesures d'amélioration, faute, soit de volonté réelle, soit de moyens humains, méthodologiques et matériels, n'a guère permis, par rétroaction, une adaptation des changements en cours, voire l'abandon de certains ou la mise en chantier d'autres supposés plus performants, si nécessaire.

L'interrogation des pays occidentaux est alors apparue moins centrée sur des contenus détaillés de nouveaux programmes d'études - supposés restés de la maîtrise propre des autorités investies des pouvoirs de proposition, en ce domaine, que sur les processus et les modalités de mise en oeuvre de changement. Ce que les pays gérant traditionnellement leur système d'enseignement de manière décentralisée et ceux qui songeaient peu à peu à d'abord déconcentrer puis décentraliser des systèmes initialement très centralisés, cherchaient à recueillir, furent de nouveaux modes de gestion de l'innovation dans des cadres institutionnels notoirement diversifiés. Dans la mesure où chaque pays réfléchissait en détail sur les nouveaux contenus et les nouvelles méthodes d'enseignement, il n'était à la recherche en ce domaine que de lignes directrices ou bien même de programmes-cadre lui permettant de rendre cohérents les changements mis en oeuvre et de s'assurer, dans un contexte économique et culturel tendant à renforcer les échanges au sein du monde occidental, que les finalités et les objectifs de son système d'enseignement national ne s'écarteraient pas irrémédiablement de ceux des autres pays.

C'est tout naturellement à un niveau régional international regroupant les pays occidentaux (en l'occurrence l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE)) que les échanges nécessaires à la clarification de certaines questions évoquées ci-dessus se sont développés. Les divers thèmes abordés ont pu d'ailleurs être repris et amplifiés ailleurs, c'est-à-dire dans d'autres organismes internationaux (l'UNESCO et ses organismes satellites : Bureau International de l'Education (Genève), Institut International de Planification de l'Enseignement (Paris), Institut de l'UNESCO pour l'Education (Hambourg), le Conseil de l'Europe (Strasbourg), les communautés européennes

(Bruxelles), etc.) et naturellement au niveau des états. Parce que l'OCDE et en particulier son Comité de l'éducation et son Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI), on été la principale "caisse de résonance" de problèmes révélés au niveau national, on privilégiera dans cette tentative de repères bibliographiques, au titre des travaux comparatifs de caractère international, les publications de cet organisme, malheureusement insuffisamment connues dans le monde francophone.

## HYPOTHÈSES DE DÉPART

Le domaine qui nous occupe est très complexe et il y circule des notions parfois très floues. Par exemple jusqu' alors, on s'est officiellement refusé, au niveau international, à définir ce que l'on entendait par "qualité de l'enseignement", estimant qu'il appartenait à chaque pays, voire à chaque système autonome à l'intérieur d'un pays donné (pays de structure fédérale ou décentralisée) de mettre en avant une définition en rapport avec ses propres valeurs sociétales, en général, culturelles et éducatives, en particulier. Le débat reste néanmoins ouvert : les spécialistes estiment qu'on ne pourra faire longtemps l'économie d'une définition universellement acceptée de la qualité de l'enseignement en rapport avec ce que la société du 21<sup>ème</sup> siècle va requérir de ses acteurs. C'était en réalité à partir d'une demande plus ou moins similaire que les travaux sur l'innovation avaient démarré à la fin des années 60, l'idée en étant qu'une clarification des tenants et des aboutissants des changements envisagés éclaireraient, dans leurs actions et leurs pratiques, les divers éléments constituant le système éducatif, y compris ceux jouissant, institutionnellement, de la plus large liberté d'action.

Nous partirons donc d'une *première hypothèse* que si, dès la fin des années 60, on n'a pas soulevé le problème de l'évolution des systèmes d'enseignement en mettant en avant l'expression : "qualité de l'enseignement", on n'en a pas moins tenté de répondre sous des formes diverses à des problèmes de "qualité de l'enseignement" tels qu'ils étaient ressentis à l'époque, y compris avec leurs limitations, que l'on perçoit peut-être mieux depuis quelques années, à la lumière d'une analyse rétrospective de l'évolution des systèmes d'enseignement et des problèmes auxquels ils ont à faire face. Les analyses de la manière dont le système d'enseignement a su "secréter" sa propre culture et préserver ainsi des espaces d'autonomie, utilisés à bon ou mauvais escient, ont été très utiles à cet égard.

La *seconde hypothèse* relève de la notion, plus récente, de diagnostic d'abord du malaise puis des maux qui affecteraient les systèmes éducatifs. On retiendra, à cet effet, certains critères de fonctionnement ou de résultats de systèmes qui n'ont pas toujours été envisagés sous l'angle des problèmes de qualité, mais qui, en réalité, s'y réfèrent directement comme l'échec scolaire ou le degré d'alphabétisation ou d'illétrisme.

La *troisième hypothèse* a trait à la seconde vague de propositions intéressant la direction et l'administration du changement dans l'enseignement pour répondre à divers problèmes d'adaptation, y compris de qualité des systèmes d'enseignement à la fin des années 70 et dans la première moitié des années

80. Pour des raisons d'opportunité politique, l'expression "innovation dans l'enseignement" ne faisant plus recette, on assiste à un glissement, moins sémantique qu'il n'y paraît comme on verra ci-dessous, par substitution du terme "*amélioration du fonctionnement de l'école*" façonné dans le monde anglo-saxon (school improvement) à celui d'"*innovation*".

La *quatrième hypothèse* guidant ces repères bibliographiques est que si le débat sur la qualité de l'enseignement est maintenant engagé dans quelques pays, c'est encore dans une certaine confusion et parfois sur des bases de données et de connaissances encore insuffisantes et fragiles. Il est, par exemple, intéressant de voir maintenant apparaître dans les débats ou les analyses, le terme d'"*excellence*" dans le contexte d'ajustement structurel et de compétition technologique vécue par l'Occident. Néanmoins, on mentionnera des ouvrages sur des études qui nous semblent aller dans le sens d'une clarification aussi approfondie que possible des problèmes mettant en particulier l'accent sur ce qui nous paraît, en définitive, essentiel : la *création* et le *développement des savoirs à enseigner correctement* dans les établissements scolaires.

## CONTENU DE CES REPÈRES BIBLIOGRAPHIQUES

Ainsi qu'on l'a indiqué au début de cette présentation, c'est la prise de conscience des problèmes particuliers rencontrés par des pays anglo-saxons à structure plus ou moins décentralisée pour mettre en oeuvre une politique d'enseignement de qualité, qui a, peu à peu, amené d'autres pays d'Europe continentale ou du Pacifique à s'interroger également sur cette question. Les modalités de fonctionnement des systèmes décentralisés permettent en effet une meilleure visibilité de leurs difficultés, en particulier, lorsque, comme aux États-Unis, les travaux de recherche et développement permettent de se livrer à des comparaisons de résultats scolaires entre écoles, districts scolaires et états, si ce n'est en rapport avec les résultats obtenus dans d'autres pays au travers de l'IEA.

La littérature anglo-saxonne sera donc abondamment citée dans la mesure où elle peut être un bon instrument de réflexion pour des pays songeant à mettre en place des structures de décentralisation. Il est évident qu'on ne peut omettre de mentionner les problèmes soulevés par, d'une part, les qualités d'éléments-clé d'un système éducatif comme le corps enseignant ou les programmes d'études, d'autre part, la mesure même de cette qualité, c'est-à-dire ce qui concerne à la fois l'*évaluation du fonctionnement du système* et les *actions de recherche et développement visant à l'améliorer*. Ces thèmes très importants ne seront pas réellement abordés ici sauf lorsqu'ils ont été traités en relation directe avec des problèmes de qualité. Chacun d'entre eux mériterait un "repère bibliographique" ultérieur.

### 1 • Premières analyses au niveau international

A l'issue de la Seconde Guerre mondiale, de nombreux pays occidentaux réfléchissent aux transformations à apporter à leur système éducatif afin

de répondre à de nouvelles conditions démographiques, économiques, technologiques et culturelles de vie en société. De vastes réformes sont appliquées afin de répondre à la fois aux besoins de main-d'oeuvre plus qualifiée et au souci d'égalisation des chances des gouvernements en place. On escomptait qu'elles répondraient sans trop de contradictions aux soucis de qualité et d'équité ainsi exprimés. Mais le jeu se complique avec le lancement du "spoutnik". Le système d'enseignement des pays occidentaux serait-il "inférieur" à celui des pays de l'Est ? L'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) est désormais chargée d'analyser certaines des questions soulevées, de faire des propositions précises et d'assister les pays membres les moins avancés. On développe donc des nouveaux "programmes-cadre" dans les domaines scientifiques et mathématiques et on aide au développement concret de ces enseignements dans les pays méditerranéens par le biais de laboratoires mobiles. A l'issue de cette première phase, on fait un premier bilan centré sur les programmes d'études et avec la création du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement à la fin des années 60, on poursuit dans cette voie, d'une part en proposant de nouveaux axes aux programmes d'études, d'autre part en traitant du processus même d'élaboration de ces programmes et de leur évaluation.

#### *a) Rénovation des programmes d'études*

1. OCDE.- *La réforme des programmes scolaires et le développement de l'enseignement*, Paris, OCDE, 1966.

Il s'agit du premier texte de synthèse offrant un cadre d'action possible aux pays occidentaux soucieux de réorienter leurs programmes d'enseignement à la lumière des transformations des sociétés occidentales.

2. CERI.- *Programmes d'enseignement à partir de 1980. Rapport sur un stage d'études à la Reinhardswaldschule*. Cassel, Allemagne, Paris, OCDE, 1972.

Texte prospectif tirant les enseignements soit des difficultés d'application des nouveaux programmes d'études, soit des insuffisances de ces derniers dans des domaines pouvant développer la créativité des élèves comme le degré d'interdisciplinarité ou la pédagogie de projet.

3. CERI.- *L'interdisciplinarité : problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*, Paris, OCDE, 1972.

Bien que cet ouvrage "classique" ait été axé sur l'enseignement supérieur, il a profondément influencé la réflexion sur la manière de transcrire dans les programmes scolaires ce concept considéré comme un élément-clé de la préparation des élèves à une meilleure créativité et inventivité. L'ouvrage précédent (n° 2) en est un exemple.

4. OCDE.- *L'apprentissage. Les grandes orientations*, Paris, OCDE, 1978.

L'évolution des besoins de qualifications entraîne également une interrogation sur les diverses modalités de l'apprentissage et en particulier dans les pays de tradition germanophone, où cette modalité de formation est très répandue, en particulier, pour des élèves n'ayant pas rencontré de succès dans les études générales.

5. CERI.- *L'élaboration des programmes d'études. Question de style.* Compte-rendu d'une conférence tenue à Allerton Park, Monticello, Illinois, septembre 1981 (S. Maclure, dir. publ.), Paris, OCDE, 1973.

6. CERI.- *Guide pour l'innovation pédagogique. Elaboration des programmes scolaires,* Paris, OCDE, 1975.

7. CERI.- *L'élaboration des programmes à partir de l'école,* Paris, OCDE, 1979.

Les trois ouvrages précédents reflètent la difficulté pour un organisme international d'aller très loin dans des contenus de programme restant de la compétence des diverses autorités nationales ou impossibles à traiter compte tenu des moyens d'information et d'analyse disponibles. On se tourne donc vers une assistance en termes de "processus", bien que les modalités d'élaboration de ces programmes ne soient naturellement pas neutres au regard des contenus à clarifier. L'ouvrage 7 reflète l'évolution de la réflexion intervenue dans les pays anglo-saxons au cours des années 70 en faveur d'une plus grande initiative des écoles elles-mêmes dans la confection de tout ou partie de leurs programmes d'études. L'ouvrage, par exemple, traite des anciens "10 pour cent" français. Les quatre ouvrages comparatifs suivants analysent à la fois l'évolution du contenu des programmes et les modalités de leur élaboration au cours des années 70.

8. TAYLOR-M (P.H.), JOHNSON (Eds.).- *Curriculum development, a comparative study,* Windsor, NFER, 1974.

9. HORNER (W).- *Curriculumentwicklung in Frankreich,* Weinheim, Beltz, 1979.

10. HORNER (W.), WATERKAMP (Hsrg.).- *Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich - eine Zwischenbilanz,* Weinheim, Beltz, 1981.

11. HORNER (W.).- *La révision des curricula scolaires - une étude comparative, dans L'évaluation des changements en éducation, Education comparée, n° 29-30, 1982.*

12. CERI.- *L'évaluation des programmes d'enseignement. Nécessité et réactions, (R.E. Stake), Paris, OCDE, 1976.*

13. CERI.- *Case-studies in the evaluation of education programmes, (R.E.*

*Stake, ed.), Paris, OCDE, 1976.*

Aux modalités d'élaboration des programmes d'études, il convenait, par souci de mise en oeuvre qualitative de ces derniers, d'offrir des méthodologies variées d'évaluation. Sur la base d'études de cas diverses (n° 13), R.E. Stake synthétise ce qui a été réalisé, en particulier dans les pays anglo-saxons, au début des années 70.

### *b) La créativité de l'école et ses conditions*

Comment mettre en oeuvre un tel changement, en particulier dans les pays où, traditionnellement, soit l'établissement scolaire, soit son personnel ne possède aucune marge d'action dans le domaine de l'élaboration des programmes d'étude et de leur application ? C'est de nouveau dans le monde anglo-saxon, et en particulier au Royaume-Uni, que s'est développé, au début des années 70, le concept de créativité de l'école ou de l'"école qui pense", de l'école apte à résoudre ses problèmes. L'origine de ce dernier concept, plutôt américain, doit naturellement être recherché dans le monde de l'entreprise et de la concurrence, mais comme on le verra plus tard, ces premiers travaux inspireront, dans un sens plus opérationnel, ceux qui se font maintenant les chantres de l'amélioration du fonctionnement de l'école. La série des études suivantes du CERI dégage en effet les traits essentiels d'une politique soutenant le dynamisme des écoles en soulignant :

- la nécessité pour les écoles de clarifier leurs objectifs et leurs besoins humains, matériels, juridiques et de formation ;
- une direction de gestion correspondante,
- un soutien extérieur sans faille, à la fois au titre du conseil et de l'assistance technique et d'une direction et d'un contrôle externe (inspection, autorités locales et régionales).

14. CERI.- *La créativité de l'école*. Rapport sur un stage d'études à Estoril, Portugal, Paris, OCDE, 1973.

15. CERI.- *La créativité de l'école*. Rapport technique n° 1. Rapport de situation par les pays, Paris, OCDE, 1973.

16. CERI.- *La créativité de l'école*. Rapport technique n° 2. Une enquête sur la recherche dans 12 pays, Paris, OCDE, 1974.

17. CERI.- *La créativité de l'école*. Conclusion d'une enquête, OCDE, Paris, 1978.

18. BERMAN (P.), MCLAUGHLIN (M.W.).- *Federal programs supporting*

*educational change. Vol. IV : The findings in review*, Santa Monica, Rand Corporation, 1975.

Cet ouvrage a permis de faire progresser la pensée anglo-saxonne en matière de gestion de l'innovation en tirant les leçons des conditions d'applicabilité au niveau des états, des districts scolaires et des écoles, de mesures générales d'aide et de soutien décidées au niveau central, dans un pays fédéral.

**19. RUNKEL (P.J.), SCHMUCK (R.A.), ARENDS (J.H.), FRANCISCO (R.P.).- *Transforming the school's capacity for problem solving*, University of Oregon, Center for Educational Policy and Management, 1978.**

Les auteurs se placent au niveau de l'école, examinent l'ensemble des obstacles empêchant l'école de libérer son énergie et ses capacités, pour résoudre par elle-même, mais éventuellement avec une aide extérieure, un certain nombre de problèmes auxquels elle fait face.

**20. GRAY (H.).- *Research and consultancy in the management of educational institutions*, Sage Publications, 1981.**

Le contexte américain a permis, depuis longtemps, l'éclosion de firmes et d'activités de consultation et d'audit, d'institutions socio-culturelles. Les écoles et les districts scolaires responsables peuvent y faire appel pour améliorer leur gestion, compte tenu de leur spécificité et de leur contexte de développement.

**21. FULLAN (M.), MILES (M.), TAYLOR (G.).- *Organisation development in schools : the state of the art*, Review of educational research, 50.1, 1980.**

Tout au long des années 70, chercheurs et praticiens nord-américains ont développé et mis en pratique des méthodes "d'amélioration de l'organisation" en tentant d'adapter ce concept général aux particularités des écoles et comme l'un des préalables à la capacité de résoudre les problèmes.

**22. DATTA (L.E.).- *Changing times : the study of Federal programs supporting educational change and the case for local problem solving*, Teachers' College Record, 82.1.**

**23. BOLAM (R.), SMITH (G.), CANTER (H.).- *LEA advisers and the mechanisms of innovation*, Windsor, NFER, 1978.**

Toujours dans le même domaine, cet ouvrage, à partir d'une recherche-action au Royaume-Uni met en lumière le rôle important que peuvent jouer les conseillers pédagogiques auprès des autorités scolaires pour aider les écoles à devenir plus "créatives".

**24. PATY (D.).- *Douze collèges en France, enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*, Paris, Documentation française, 1981.**

Un des premiers ouvrages en langue française et sur le continent européen, appliquant des concepts relevant de la sociologie des organisations à la connaissance des conditions de fonctionnement d'une certaine catégorie d'établissement scolaire et montrant, dans les conditions actuelles, les obstacles à une plus grande liberté d'action des établissements.

**25.** BUSCH (T.), GLATTER (R.), GOODEY (C.), RICHES (C.).- *Approaches to school management*, London, Harper et Row, 1980.

Sur la base des expériences anglo-saxonnes et plus particulièrement anglaises, les auteurs font une sorte de bilan à la fin des années 70, en précisant les axes fondamentaux d'une gestion dynamique des établissements scolaires devant leur permettre soit de développer une innovation qui leur soit propre, soit de s'approprier un changement exigé de l'extérieur.

### *c) La gestion de l'innovation*

De très nombreux ouvrages sur l'innovation dans l'enseignement ont été publiés au cours des années 70 : ils insistaient sur la nécessité d'innover, dans telle ou telle direction, ils en discutaient des exemples. ils en théorisaient le développement. Mais ce qui manquait le plus aux décideurs et aux praticiens dans les systèmes éducatifs pour appliquer les nouveaux programmes ou développer cette créativité de l'école, c'était une clarification des méthodes permettant de mettre en oeuvre, concrètement, ces innovations en impliquant les divers niveaux décisionnels des systèmes éducatifs et les différentes structures à même d'apporter aide, soutien et conseil à ceux chargés d'appliquer les mesures de changement. Il y a donc eu une véritable recherche de stratégie d'innovation. La littérature sur l'innovation dans l'enseignement étant déjà très connue, on ne citera que quelques exemples d'ouvrages ayant donc insisté sur cette notion de gestion des innovations et en ayant tiré un certain nombre de leçons quant aux structures politico-administratives les plus aptes à les favoriser, y compris par une réelle intégration du quantitatif et du qualitatif dans la planification de l'enseignement.

**26.** CERI.- *La gestion de l'innovation dans l'enseignement*. Rapport sur une session d'étude au St John's College, Cambridge, Paris, OCDE, 1971.

Premier ouvrage très synthétique à destination des décideurs/administrateurs aux différents niveaux de gestion du système éducatif.

**27.** HASSENFORDER (J.).- *Innovation dans l'enseignement*. Paris, Editions Casterman, Collection E3, 1972.

Première étude synthétique en langue française faisant état de l'avancement des travaux et des idées au niveau international, en particulier dans le monde anglo-saxon.

**28. HUBERMAN (A.M.).- *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*, Expériences et innovations en éducation, n° 4, Paris, UNESCO-BIE, 1973.**

Un exemple d'une remarquable synthèse des recherches et des expériences menées dans la seconde moitié des années 60 et au début des années 70.

**29. CERl.- *Etudes de cas d'innovation dans l'enseignement : I. Au niveau central, II. Au niveau régional, III. Au niveau de l'école, IV. Stratégies de l'innovation dans l'enseignement*, Paris, OCDE, 1973.**

Recueils essentiels de descriptions et d'analyses de processus d'innovations à différents niveaux décisionnels et première tentative de synthèse sur les stratégies à mettre en oeuvre.

**30. DALIN (P.).- *Limits to educational change*, London, McMillan, 1978.**

Conclusions plus générales par le spécialiste ayant dirigé les études et participé à la préparation de la synthèse au titre du numéro précédent. Bilan des expériences de la première moitié des années 70 à partir duquel vont ultérieurement se développer des études plus spécifiques sur l'amélioration du fonctionnement de l'école.

**31. EGGER (E.) (dir. publ.).- *Innovation et évaluation d'expériences scolaires/Innovation und Evaluation von Schulversuchen*, Rapport sur l'Atelier de recherche pédagogique, Montreux : 25-29 septembre 1978, Berne, Paul Haupt, 1981.**

Chercheurs et praticiens débattent à partir de quatre études de cas suisses portant sur la période de scolarité obligatoire de l'ensemble de la problématique de l'évaluation de l'innovation depuis sa signification même jusqu'à ses méthodes de mise en oeuvre. L'ouvrage complète, ainsi, au niveau européen, certains des travaux de Stake sur l'évaluation des programmes d'études mentionnés ci-dessus.

**32. ADAMS (R.S.), CHEN (D.).- *The process of educational innovation : an international perspective*, Kogan, Page, The UNESCO Press, 1981.**

Bien qu'englobant d'autres pays que ceux du monde occidental, ce texte est très utile pour la présentation de l'état de la question du processus d'innovation à la fin des années 70.

## **2 • Le diagnostic du malaise**

Tandis que les autorités officielles, les chercheurs et les praticiens

réfléchissaient et tentaient d'agir sur les processus les plus à même d'ancrer un certain nombre d'innovations dans les systèmes éducatifs, ces derniers continuaient depuis le début des années 70 à fonctionner, les uns, selon des normes finalement peu transformées, les autres, selon des règles nouvelles pas encore totalement intégrées et "digérées" par l'institution scolaire confrontée depuis la fin des années 50 à une croissance quantitative de sa population à laquelle il a fallu, par priorité, faire face immédiatement. C'est, en définitive, au travers d'une analyse de certains "produits" du système éducatif qu'a, peu à peu, cheminé l'idée d'une interrogation plus vaste sur la qualité de l'enseignement offert.

## 1 ◊ DIFFICULTÉS ET ÉCHECS SCOLAIRES

Tout au long des années 70, l'analyse de ce problème au niveau comparatif international a surtout intéressé des pays en voie de développement, atteints par une déperdition scolaire extrêmement coûteuse humainement, socialement et financièrement parlant. Les pays les plus avancés de l'Ouest ne s'en sont guère préoccupés sauf ceux qui traditionnellement en Europe continentale, soit font systématiquement redoubler au cours de la scolarité obligatoire les élèves n'atteignant pas un niveau donné, parfois même dans une seule matière jugée importante, soit les rejettent dans la vie adulte sans formation de base solide à l'issue de la scolarité.

Lorsque la crise économique a fait sentir ses effets, on a découvert les risques de marginalisation d'une population de plus en plus nombreuse, la coexistence de postes de travail non remplis faute de candidats suffisamment qualifiés et en définitive l'inadaptation des contenus et des méthodes d'enseignement offerts par les écoles à des populations scolaires ayant beaucoup changé qualitativement et quantitativement depuis la fin de la seconde guerre mondiale.

C'est principalement au travers de la littérature francophone des années 70, rappelée ci-dessous que cette question a donc été soulevée, les travaux comparatifs de caractères internationaux n'apparaissant qu'en fin de période. Certains des ouvrages mentionnés font à la fois un bilan et des suggestions de solutions.

### • *Travaux francophones*

**33.** SAND (E.A.), EMERY-HANZEN (C.), BUKI (H.), CHAUVIN-FAURES (C), SAND-GHILAIN (J.), SMETS (P.).- *L'échec scolaire précoce : variables associées - prédiction*, Recherche en éducation. Direction générale de

l'organisation des études, Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Bruxelles, 1975.

**34.** D'HAINAUT (L.), BALIGAND (P.), DUCHESNE (F.), LEROY (J.), NOLL (B.), POOLS (H.), SCHMITZ (P.).- *Construction de modules de dépistage et de remédiation (dans les apprentissages de base du premier degré de l'enseignement secondaire rénové)*, Recherche en éducation. Direction générale de l'organisation des études, Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Bruxelles, 1984.

**35.** FRANCOIS-UNGER (C.).- *L'adolescent inadapté*, Paris, PUF, 1974.

**36.** GFEN.- *L'échec scolaire : doué ou non doué ?*, Paris, Editions sociales, 1976.

**37.** GFEN.- *Réussir à l'école. "Pédagogie de soutien" ou soutien de la pédagogie*, Paris, Editions sociales, 1977.

**38.** LURCAT (L.).- *L'échec et le désintérêt scolaire à l'école primaire*, Paris, Editions du Cerf, 1976.

**39.** AVANZINI (G.).- *L'échec scolaire*, Paris, Le Centurion, Paidoguides Formation, 1976.

**40.** INRP.- *Actes du colloque sur les relations d'aide en éducation, 9-12 mai 1977*, Paris, INRP, novembre 1977.

**41.** REPUSSEAU (J.).- *Bons et mauvais élèves. Le complexe de Möbius*, Paris, Casterman, Orientations E3, 1978.

**42.** CHERKAOUI (M.).- *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, L'Education, 1979.

**43.** VILLARS (G.).- *Inadaptation scolaire et délinquance juvénile*, Paris, Bourrelier, Armand Colin, 1979.

**44.** *L'échec et l'inadaptation scolaires*, Revue d'hygiène et médecine scolaire et universitaire, Tome XXXIII, n<sup>o</sup> 2, avril-juin 1980.

**45.** *L'échec à l'école primaire*, Le Monde de l'éducation, Dossier, n<sup>o</sup> 63, décembre 1980.

**46.** SEIBEL (C.).- *"Genèses et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention"*, Revue française de pédagogie, n<sup>o</sup> 67, 1984.

**47.** Perspectives de réussite au-delà des insuccès scolaires (27-29 février

1984) : 1. Données générales sur les insuccès et la réussite, 2. Effets de système en éducation, 3. Pour une pédagogie de la réussite - didactiques et techniques de communication, 5. Allocution d'ouverture et de clôture - Compte-rendu des débats. Synthèse, Bordeaux, CRDP, 1984.

48. MANNONI (P.).- *Des bons et des mauvais élèves*, Paris, Editions ESF, 1986.

49. République et Canton de Genève.- *Rapsodie. Recherche-action sur les prérequis scolaires, les objectifs, la différenciation et l'individualisation de l'enseignement*, Genève, Département de l'instruction publique, 1977.

50. République et Canton de Genève.- *De l'égalité des chances à l'égalité des niveaux de formation.*, Commission "égalité des chances", Genève, Département de l'instruction publique, août 1978.

• *Travaux anglophones*

51. WALL (W.D.).- *Constructive education for children*, Harraps, London/Paris, Harraps, The UNESCO Press, 1975.

52. BRIMER (A.), MADAUS (G.F.), CHAPMAN (B.), KALLAGHAN (T.), WOOD (R.).- *Sources of difference in school achievement*, Windsor, NFER, 1978.

53. RIFIN (R.) (ed.).- *Individual differences and education*, Educational psychology, Vol. 3, n<sup>o</sup> 3 et 4, 1983.

54. ROSIER (M.J.).- *Early school leavers in Australia. Family school and personal determinants of the decision of 16 year old Australians to remain at school, or to leave*, Stockholm. IEA Monograph, n<sup>o</sup> 7, Almquist and Wicksell International, Australian Council for educational research, Victoria, Hawthorn, 1978.

55. Schools Commission.- *Schooling for 15 and 16 year olds*, Canberra, novembre 1980.

56. National Task Forces.- *Urban education, rural and migrant education, native American education bilingual/bicultural education : Instructional strategies in schools with high concentrations of low income pupils*, A report to the United States Office of Education, Washington, D.C., s.d.

• *Perspectives internationales*

57. POSTLETHWAITE (T.N.).- *La réussite et l'échec scolaire*, Perspectives, vol. X., n° 3, 1980.

58. *L'inadaptation scolaire*, Cahiers du COPIE, n° 3, 1981.

59. *Stratégies de réduction de l'inadaptation scolaire*, Cahiers du COPIE, n° 3, 1982.

60. Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante.- *Succès-échecs scolaires*, Morges, 1983.

61. LADERRIERE (P.).- *Echec et réussite scolaire dans les pays industrialisés du monde occidental*, dans *Perspectives de réussite au-delà des insuccès scolaires*, Bordeaux, CRDP, vol. IV, 27-29 février 1984.

Tentative de synthèse de la situation des principaux pays de l'OCDE à partir de critères nationaux parfois très différents de difficultés et d'échec scolaire.

2 ◊ *ANALPHABÉTISME ET ILLETRISME*

Le second élément permettant d'aborder les problèmes d'efficacité et de qualité d'un système éducatif dans une société donnée peut être recherché dans l'influence que ce système a pu avoir sur les populations concernées. Bien qu'un certain pourcentage de la population (parmi celle la plus âgée) ait pu échapper à l'obligation scolaire, on prend de plus en plus en considération, à cause des problèmes graves qu'il soulève soit le taux d'analphabétisation, soit même dans les sociétés occidentales, le taux dit d'illettrisme, notion plus adaptée aux sociétés industrielles avancées et de plus en plus complexes. On estime que le maintien, voire l'aggravation d'un pourcentage important d'individus touchés par ces phénomènes est un véritable défi à relever par le système éducatif et l'un des signes caractéristiques de son dysfonctionnement. Très souvent, la publication de ces enquêtes, en ce domaine, ont été des signes avant-coureur d'un débat plus large sur la qualité de l'enseignement offert. Seront donc données ci-après d'abord des références nationales, puis des références de caractère comparatif.

• *Etudes nationales*

▷ *Allemagne Fédérale*

62. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.- *Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn, 1981.

**63.** FUCHS-BRUNINGHOFF (E.), KREFT (W.), KROPP (U.).- *Functional illiteracy and literacy provision in developed countries : the case of the Federal Republic of Germany*, Hamburg, UNESCO, Institute of Education, case studies 7, 1986.

▷ Belgique

**64.** *Alfabetisering Vlaanderen VZW : Het hoe en waarom van het alfabetiseringwerk in Vlaanderen*, VZZ Dendermonde, 1982.

**65.** *Mouvement ATD Quart Monde : Les illettrés et nous en Wallonie et à Bruxelles*, Bruxelles, 1982.

▷ Canada

**66.** HAUTECOEUR (J.P.).- *Analphabétisme et alphabétisation au Québec*, Direction générale de l'éducation des adultes, Service général des communications, Ministère de l'éducation, Québec, 1978.

▷ Etats-Unis

**67.** APL.- *Illiteracy, ethnic breakdown : final report of adult performance level project*, Austin, University of Texas, 1977.

**68.** HUNTER (C.), HARMAN (D.).- *Adult illiteracy in the United States : a report to the Ford Foundation*, New York. Mc Graw Hill. 1979.

**69.** KOZOL (J.).- *Illiterate America*, New-York. Double day. 1985.

**70.** KIRSCH (I.S.), JUNGBLUT (A.).- *Literacy - Profiles of America's young Adults*, National Assessment of Educational Progress. Report n° 16, Princeton N.J., 1986.

▷ France

**71.** ESPERANDIEU (V.), LION (A.).- *Les illettrés en France*, Rapport au Premier Ministre, Paris, La Documentation française, 1984.

**72.** LAE (J.F.), NOISETTE (P.).- *Je, te, il, elle apprend. Etude documentaire sur quelques aspects de l'illétrisme*, Document Affaires sociales. Paris, La Documentation française, 1986.

▷ Grèce

**73.** VERGIDIS (D.), PAPAKOSTOPOULOS (P.).- *L'analphabétisme en Grèce*, Athènes, Automorphos, n° 3-4, 1984.

▷ Pays-Bas

74. HAMMING (K.), KOHLEN (P.).- *Analfabetisme in Nederland*, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen, 1977.

▷ Royaume-Uni

75. DES.- Committee on inquiry into reading and the use of English, under the chairmanship of Sir Alan Bullock, FBA.- *A language for life*, Department of education and science, Londres, HMSO, 1975.

76. ALBSU.- *Literacy and numeracy. Evidence from the national child development study. Adult literacy and basic skills Unit*, Londres, 1983.

77. ALBSU.- *Adult literacy and basic skills : a continuing partnership. Adult literacy and basic skills Unit*, Londres, 1983.

• *Perspectives internationales*

78. Parlement européen.- *Rapport sur la lutte contre l'analphabétisme*, Bruxelles, 1982.

79. LIMAGE (L.).- *L'analphabétisme dans les pays industrialisés : un commentaire sociologique*, Perspectives, vol. X, n<sup>o</sup> 2, 1980.

80. LIMAGE (L.).- *Adult literacy policy in industrialised countries*, Comparative education review, n<sup>o</sup> 1, 1986.

81. LIMAGE (L.).- *Alphabétisation des adultes et des jeunes dans les pays industrialisés*, dans "Education, travail et expression culturelle des jeunes dans une perspective de changements technologiques et professionnels", Colloque international, Education comparée, n<sup>o</sup> 39, janvier 1987.

3 ◊ *BILAN DES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT*

Le troisième élément à prendre en considération dans l'analyse du "malaise de et dans l'enseignement" est une espèce de bilan constitué d'analyses, d'études et de pamphlets parfois très disparates, mais qui, à un plus ou moins grand degré, soulèvent des questions réelles sur la qualité de l'enseignement. Certaines de ces études s'attachent à l'ensemble du fonctionnement du système éducatif, d'autres en prennent un secteur particulier ou une discipline spécifique pour mettre en cause, à partir d'une évaluation plus ou moins objective, les caractères

présents de fonctionnement du système. Certaines études ne sont pas toutes orientées vers une analyse systématique de la qualité de l'enseignement offert (le mot n'est pas toujours prononcé), mais une partie, soit de l'information présentée, soit de l'analyse, relève de cette question. Le partage des ouvrages entre cette section et celle qui abordera ultérieurement des voies nouvelles de réflexion est un peu arbitraire, dans la mesure où le même ouvrage peut à la fois faire un bilan du passé et proposer de nouvelles pistes d'actions et de réflexions.

• *Etudes anglo-saxonnes*

Ainsi qu'on l'a indiqué antérieurement, ce sont des analyses, y compris les décisions politiques d'en tirer les conséquences dans les pays anglo-saxons, qui ont accéléré cette réflexion, dans les pays occidentaux. Ces travaux ont réellement débuté au Royaume-Uni sous forme de recherche pour être ensuite repris et amplifiés aux Etats-Unis sous forme de rapports de commission, principalement.

**82.** Department of education and science.- *Ten good schools : a secondary school enquiry*, Londres : HMSO, 1977.

**83.** RUTTER (M.), MAUGHAN (B.), MORTIMORE (P.), OUSTON (J.).- *Fifteen Thousand Hours : Secondary schools and their effects on children*, Londres, Open Books, 1979.

**84.** GRAY (J.).- *Towards effective schools : problems and progress in British research*, British educational research journal, vol. 7.1, 1981.

L'intérêt principal de ces trois études est d'avoir mis en lumière ce qui, aux yeux de leurs auteurs, caractérise les écoles efficaces par rapport aux autres : l'école a des finalités précises d'apprentissage, la communauté scolaire est d'accord avec l'orientation donnée, l'équipe de direction s'y tient, il existe une éthique (un esprit) de l'établissement qui conduit à maintenir le cap et à réagir positivement face aux problèmes rencontrés. Avec l'analyse de Rutter et al. se dégage peu à peu le concept d'"école efficace" comme condition d'un enseignement de qualité, idée développée ensuite et principalement en Amérique du Nord.

**85.** FRAU (D.).- *La qualité de l'enseignement. Une tentative de synthèse de quelques travaux récents aux USA et en Grande-Bretagne*, dans *La qualité et le niveau de l'éducation : un problème mondial*, Education comparée, n° 37, décembre 1985.

**86.** COLEMAN (J.), HOFFER (T.), KILGORE (S.).- *Public and private schools*, University of Chicago, Chicago, 1981.

87. GARDNER (D.P.).- *A nation at risk : the imperative for educational reform*, Report of the national commission on excellence in education, US Government printing office, Washington DC, 1983.

C'est le rapport le plus célèbre qui a provoqué la prise de conscience de nombreux secteurs de l'opinion publique américaine démontrant que le système éducatif ne répondait plus aux besoins des individus et de la société. Le rapport fait un certain nombre de constats sur le contenu des programmes scolaires, la durée de l'année scolaire, l'intensité du travail scolaire, le salaire des enseignants, la direction de l'enseignement, etc. et invite les autorités responsables des écoles à réagir.

88. BOYER (E.L.).- *High school. A report on secondary education in America*, The Carnegie foundation for the advancement of teaching, New-York, Harper and Row, 1983.

La publication de cet ouvrage a confirmé que les Etats-Unis sont plus inquiets sur l'état de leur enseignement secondaire que primaire. L'ouvrage passe en revue les principales faiblesses de cet enseignement en faisant parfois allusion aux caractéristiques de l'enseignement secondaire traditionnel européen.

89. DARLING-HAMMOND (L.).- *Beyond commission reports : the coming crisis in teaching*, Santa Monica, Rand Corporation, 1984.

90. *The incompetent teacher*, The Stanford series on education and public policy, Philadelphia, London, The Falmer Press, 1986.

Tous les auteurs d'ouvrages de réflexion ou de rapports admettent l'importance des enseignants dans la formation d'un enseignement de qualité. Les deux études mentionnées ci-dessus abordent ce problème principalement sous l'angle qualitatif : conditions de recrutement des enseignants, formation, tâches, et sont peu optimistes quant aux possibilités immédiates de trouver des cadres compétents pour l'enseignement.

91. JOHNSTON (P.H.).- *Understanding reading disability : a case study approach*, Harvard Educational Review, n° 55, 1985.

92. ANDERSON (R.C), HUBERT (E.H), SCOTT (J.A), WILKINSON (I.A.G.).- *Becoming a nation of readers : the report to the Commission on reading*, The National Institute of Education, Washington DC, 1985.

Comme on le verra dans le cas de la France, l'état présent des capacités de lecture des élèves apparaît à certains comme un indicateur de qualité de l'enseignement. Une commission avait été nommée aux Etats-Unis sur cette question et son rapport contient une série de propositions visant à promouvoir la lecture, non seulement à l'école mais dans la société toute entière.

• *L'exemple français*

Sans vouloir rechercher à tout prix un parallélisme avec ce qui s'est passé ailleurs, il est quand même intéressant de constater que l'on retrouve un certain nombre d'ingrédients similaires composés d'interrogations-pamphlets, croisant ou non des rapports officiels, quelques-uns intéressant également soit des disciplines particulières, soit les conditions de recrutement et de travail des enseignants. Tout comme dans les exemples anglo-saxons, l'expression "qualité de l'enseignement" n'est pas encore présente.

**93.** Commission du bilan.- *La France en mai 1981 : L'enseignement et le développement scientifique*, Paris, La Documentation française, décembre 1981.

Certaines sections du rapport consacré à l'enseignements abordent indirectement des problèmes de qualité, au travers en particulier de la qualification de certaines catégories de professeurs de l'enseignement secondaire.

**94.** LEGRAND (L.).- *Pour un collège démocratique*, Rapport au Ministère de l'éducation nationale, Paris, La Documentation française. 1982.

**95.** PROST (A.).- *Les lycées et leurs études au seuil du XXIème siècle*, Rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles, Paris, Ministère de l'éducation nationale, 1983.

Ces deux rapports comportent, tout comme celui de la consultation-réflexion nationale sur le premier degré, soit dans le corps de leur texte, soit dans leurs annexes, un certain nombre d'éléments critiques, de réflexions et de propositions tendant à améliorer à moyen et long terme l'enseignement offert aux niveaux concernés.

**96.** LEVI-STRAUSS (C.).- *Le regard éloigné*, Paris, Plon, 1983.

**97.** DESPIN (J.P.), BARTHOLY (M.C.).- *Le poisson rouge dans le Perrier*, Limoges, Critérim, 1983.

**98.** MASCHINO (M.T.).- *Voulez-vous vraiment des enfants idiots*, précédé de : *Vos enfants ne m'intéressent plus*, Paris, Hachette, 1984.

**99.** ROMILLY (J. de).- *L'enseignement en détresse*, Paris, Julliard, 1984.

**100.** MILNER (J.C.).- *De l'école*, Paris, Le Seuil, 1984.

"Ces cinq regards critiques" - il en existe d'autres - dont certains peuvent être outrés ou refléter une nostalgie soit des écoles élitistes d'antan, soit du bon élève mythifié, n'en comportent pas moins une série d'interrogations sur les types de savoir à acquérir

et sous quelle forme, dont on ne peut faire l'économie dans un débat sur la qualité de l'enseignement.

**101.** NICOLET (C.).- *Pour une restauration de l'éducation et de l'instruction civique : rapport présenté au Ministre de l'éducation nationale le 1er novembre 1984*, Le Débat, n<sup>o</sup> 3/4, mars 1985.

**102.** OZOUF (M.).- *Histoire et instruction civique*, Le Débat, n<sup>o</sup> 3/4, mars 1985.

**103.** HUOT (H.).- *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*, Paris, Minerve, 1985.

Les trois exemples ci-dessus montrent que des éléments des programmes d'études font l'objet de rapports et d'interrogation à partir d'un constat d'insatisfaction quant à l'enseignement offert dans ces disciplines.

**104.** HAMON (H.), ROTMAN (P.).- *Tant qu'il y aura des profs*, Paris, Le Seuil. 1985.

**105.** GAUTHIER (N.), GUIGON (C.), GUILLOT (M.A.).- *Les instits. Enquête sur l'école primaire*, Paris, Le Seuil 1986.

Ces deux études qui ne sont pas le fruit direct d'une recherche scientifique ont l'intérêt de mettre l'accent, comme dans le cas américain cité ci-dessus, sur la très grande complexité de constitution d'un corps enseignant de qualité.

**106.** OCDE-CPE.- *La politique d'innovation en France*, Paris, Economica, 1986.

Le chapitre III de cet ouvrage aborde indirectement les problèmes de qualité du système éducatif en examinant si ce dernier est à même, de par ses normes actuelles de fonctionnement, de répondre aux transformations culturelles et technologiques du monde occidental.

#### • Perspectives internationales

**107.** Colloque international. CIEP de Sèvres, 7-9 février 1985.- *La qualité et le niveau de l'éducation : un problème mondial*, Education comparée, n<sup>o</sup> 37, décembre 1985.

**108.** Colloque international. CIEP de Sèvres, 9-11 mai 1985.- *L'inadaptation des systèmes scolaires*, Education comparée, n<sup>o</sup> 38, décembre 1986.

Organisés à peu de temps d'intervalle, ces deux colloques traitent de deux sujets

très proches. Le premier a, pour la première fois, au niveau international francophone, débattu des problèmes tels qu'ils sont présentement agités dans les arènes internationales. Une partie importante des actes du colloque est consacrée à la notion d'évaluation des niveaux scolaires et en particulier aux travaux actuels de l'I.E.A. Le second colloque a été d'ordre plus général mais plusieurs communications relevaient également des problèmes de qualité.

109. LADERRIERE (P.).- *L'inadaptation des systèmes scolaires : la réponse de l'enseignement à la transition à la vie adulte dans les pays occidentaux. Un quart de siècle de constats d'inadaptation et de tentatives d'innovation*, dans *L'inadaptation scolaire*, Education comparée, n<sup>o</sup> 38, décembre 1986.

110. BOTTANI (N.).- *La ricreazione e finita. Dibattito sul qualita dell istruzione*, Bologne, Il Mulino, 1986.

L'auteur, fonctionnaire international, était particulièrement bien placé pour rassembler et analyser des données et des idées fondamentales pour aborder, dans une plus grande clarté, les problèmes de qualité de l'enseignement et suggérer de nouvelles pistes de réflexions et d'actions dans l'optique adoptée par ces repères bibliographiques.

### 3 • Les tentatives de réponses

Autant qu'on puisse en juger, il y a présentement trois catégories de réponses qui peuvent être prises en considération. Il y a d'abord *celle des autorités politiques* : elles ne sont pas toujours connues et surtout publiées dans des ouvrages accessibles ou dans une langue couramment répandue. Certaines mesures ne sont d'ailleurs pas présentées sous le label : qualité de l'enseignement. Par exemple, les nouveaux programmes du primaire et du premier cycle secondaire en France, relèvent d'une action visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert. Une réforme des programmes de l'enseignement primaire italien a également été mise en oeuvre : elle ne s'inspire pas des mêmes prémisses que celles des programmes français. Il faudra attendre des analyses comparatives internationales pour pouvoir préciser leur signification.

La seconde réponse relèverait d'une *opérationnalisation* de certaines actions favorables à la mise en place d'un enseignement de qualité. C'est ce qu'on a antérieurement qualifié de mesures de "processus" permettant aux écoles, prises comme unité de base de l'adaptation du et dans le système éducatif, de mettre sur pied des stratégies adéquates de réponse au défi de la qualité. Il est clair que la littérature diffusée sur ce thème est à dominante anglo-saxonne, les auteurs européens du continent s'étant, en tout état de cause, emparés de

certains concepts et de certaines méthodes d'analyse utilisés dans le monde anglo-saxon, faute de les avoir développés en Europe continentale.

La troisième réponse est celle que donnent certains chercheurs par leur *analyse historique* ou présente des conditions gouvernant l'ensemble du fonctionnement du système éducatif. Ces auteurs n'offrent pas en soi des réponses, mais ils préparent et balisent le terrain qui devrait peu à peu permettre aux décideurs et praticiens d'y voir plus clair dans la spécificité de la "culture de l'école" et de prendre, en meilleure connaissance de cause, des mesures qui assureraient une meilleure qualité de l'enseignement offert.

### *1 ◊ MESURES ALLANT DANS LE SENS D'UNE POLITIQUE DE QUALITÉ*

**111.** OCDE.- *Les ministres des pays de l'OCDE parlent de l'enseignement dans la société moderne*, Paris, OCDE, 1985.

Il s'agit du compte-rendu de la deuxième réunion des ministres de l'éducation des pays Membres de l'OCDE. Pour la première fois dans cette arène, est prononcée l'expression "qualité de l'enseignement" et les problèmes qu'elle soulève font l'objet d'un premier échange de vue appelé à déterminer les axes de travail en ce domaine tant au niveau national qu'international.

**112.** OCDE.- *Enseignement et formation professionnels : les compétences requises dans la vie active*, Paris, 1982.

Il s'agit, à la lumière d'une analyse des nouveaux profils de fonctions et de tâches dans les divers secteurs d'activité, de mettre en lumière les aptitudes cognitives et les attitudes sociales de base requises des individus. Cette analyse prospective est indispensable pour améliorer les programmes d'études.

**113.** OCDE.- *Compétences essentielles et programmes scolaires*, Paris, OCDE (à paraître).

Cet ouvrage regroupe des analyses approfondies sur l'évolution des programmes d'études à mettre en oeuvre dans les années précédant la fin de la scolarité obligatoire ou à cheval entre la fin de cette période et le début de la scolarité non obligatoire.

**114.** Department of Education and Science.- *Teaching quality*, Londres, HMSO, 1983.

Il s'agit d'un rapport présentant la politique de recrutement, de formation et de gestion des enseignants dans les écoles d'Angleterre et du Pays de Galles, que les ministres responsables ont l'intention de poursuivre afin d'atteindre des objectifs plus vastes de

qualité de l'enseignement. C'est l'un des premiers rapports dans les pays occidentaux à établir un lien étroit entre la qualité de l'enseignement et la qualité du corps enseignant.

**115.** Department of Education and Science.- *Better schools*, Londres, HMSO, 1985.

Dans l'axe du rapport précédent, élargit les objectifs de qualité à l'ensemble du fonctionnement des écoles en mettant l'accent sur les moyens d'y parvenir : élaboration de finalités claires au niveau des établissements, suivi et évaluation internes et externes, cohésion des équipes pédagogiques, rôle fondamental de l'équipe de direction, etc.

**116.** Department of Education and Science.- *Quality in Schools : evaluation and appraisal*, Londres, HMSO, 1985.

Suite logique des documents précédents, ce texte met l'accent officiellement sur le fait qu'il n'y a pas de qualité sans évaluation. Le texte, nécessairement d'orientation et de stimulation, vu les pouvoirs limités du Ministère anglais sur les écoles, passe en revue les moyens et les méthodes d'évaluation à la disposition des écoles primaires et secondaires. Le texte rappelle également les politiques et les pratiques mises en oeuvre par les autorités locales et l'évolution récente intervenue dans l'évaluation même du travail des enseignants.

**117.** RYBA (R.).- *Choisir la qualité : l'option de la politique d'éducation au Royaume-Uni*, dans *La qualité et le niveau de l'éducation : un problème mondial*, Education comparée, n° 3, 1985.

Synthèse de certaines des mesures explicitées dans les rapports ci-dessus.

**118.** US Department of Education.- *What Works. Research about teaching and learning*, US DE Washington, 1986.

Ce texte s'adresse tant au monde de l'enseignement qu'aux familles en général. Il vise à vulgariser des conclusions de travaux de recherche et développement sur l'enseignement et l'apprentissage afin de favoriser une "grande coalition" de la société américaine en faveur d'un enseignement de qualité.

**119.** BENNET (W.).- *First Lessons. A report on elementary education in American*, US Department of education, Washington, septembre 1986.

Sous la signature même du Ministre de l'éducation, le fonctionnement et les problèmes de l'enseignement élémentaire sont passés en revue. L'ensemble des programmes d'étude est analysé ainsi que le rôle du directeur d'école et des enseignants. La place des élèves handicapés, doués ou faisant partie des minorités est également étudiée.

**120.** HORD (S.), SAVAGE (T.V.), BETHEL (L.J.).- *Toward usable Strategies for Teacher Education Program Evaluation*, Research and Development Center for Teacher Education, Austin, 1982.

Cette étude est un exemple, aux Etats-Unis, de la volonté d'évaluer la qualité même des programmes de formation des enseignants comme condition de la qualité de l'enseignement.

**121.** JUDGE (H.).- *American graduate schools of education. A view from abroad*, A report to the Ford Foundation, New-York, Ford Fondation, 1982.

Analyse par un spécialiste anglais du fonctionnement des facultés d'éducation américaines, l'un des éléments les plus critiqués des universités américaines dans le débat actuel sur la qualité.

**122.** National Commissions for excellence in teacher education.- *A call for change in teacher education*, American Association of colleges for teacher education, Washington DC, 1985.

**123.** Carnegie forum on education and the economy.- *A nation prepared : teachers for the 21st century*, The report of the task force on teaching as a profession, Carnegie Corporation, New York, n.d.

**124.** The Holmes Group.- *Tomorrow's teachers.*- A report to the Holmes Group, The Holmes Group East Lansing, MI, 1986.

Série de trois études d'origines diverses, toutes centrées sur la nécessité de mettre à la disposition des écoles américaines un corps enseignant de qualité dont les modalités présentes de formation doivent être revues.

**125.** Commonwealth Tertiary Education Commission, Commonwealth Schools Commission.- *Improving Teacher Education : Report of the Joint review of teacher education*, Canberra, August, 1986.

Autre exemple de rapport national récent sur l'amélioration de la formation des enseignants en Australie, centré sur la coordination de la formation des enseignants, l'importance de la formation en cours de service en relation avec des objectifs spécifiques assignés au système d'enseignement.

**126.** SALAMIN (J.P.) (dir. publ.).- *Ecole primaire suisse : 22 thèses pour le développement de l'école primaire*, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, Etudes et rapports 1, Berne, 1986.

Sous-titré : "une école pour apprendre", cette étude reposant sur une recherche-action importante (le projet SIPRI), analyse la situation présente de l'enseignement primaire dans ses rapports avec les contenus d'enseignement, l'évaluation des résultats des élèves et la relation entre la qualité de l'enseignement et la charge professionnelle des enseignants.

## 2 ◊ L'ORIENTATION VERS DES STRATÉGIES D'AMÉLIORATION DU FONCTIONNEMENT DE L'ÉCOLE

Un peu antérieurement au développement du débat sur la qualité de l'enseignement, est apparu sur la scène américaine, le concept d'amélioration du fonctionnement de l'école, fruit de la convergence des analyses des grands programmes fédéraux - principalement de soutien aux écoles et de leurs résultats - et du fonctionnement d'un nombre limité d'écoles, étudiés par des méthodes quasi-ethnographiques. Ces études ont mis en lumière, parallèlement d'ailleurs à celles conduites sur le thème "des écoles efficaces", un certain nombre de traits caractéristiques des écoles offrant un enseignement de qualité, compte tenu de la diversité de leur clientèle et des adaptations nécessaires aux besoins nouveaux de la collectivité. Certaines de ces idées ont franchi l'Atlantique grâce aux contacts réguliers que certains chercheurs d'Europe continentale (des pays scandinaves ou de pays du Bénélux) entretenaient avec leurs collègues américains. Concepts et méthodes initialement mis au point en Amérique du Nord ont été ainsi réinterprétés et adaptés à des réalités institutionnelles plus centralisées, mais néanmoins sur la voie d'une certaine décentralisation, amenant d'ailleurs les plus fervents "supporters" de ces idées à systématiquement réclamer plus de liberté d'action des écoles pour résoudre les problèmes auxquels elles font face. En tout état de cause, ce qui est recommandé au titre de cette amélioration du fonctionnement de l'école relève du "processus", c'est-à-dire de stratégies et de moyens de mise en oeuvre. L'hypothèse de départ est que ces stratégies peuvent convenir à des changements divers ; ces travaux ne s'adressent donc pas directement à la mise au point de politiques précises de qualité de l'enseignement en terme de contenu : ils n'offrent que des moyens d'opérationnaliser des changements dans le système d'enseignement sans se prononcer spécifiquement sur la teneur de ces derniers.

### a) Approche générale

**127. VAN VELZEN (W.).- *Developing an autonomous school*, La Haye, Dutch Catholic School Council, 1979.**

Premier ouvrage dont les conclusions débattues au niveau international ont orienté recherches et réflexions sur la nécessité d'accorder aux écoles de l'Europe continentale une plus grande autonomie de gestion, tenant compte de leurs capacités propres à faire face à certains changements. Ce rapport s'adresse plutôt aux établissements secondaires.

**128. LEITHWOOD (K.A.), HOLMES (M.), MONTGOMERY (D.J.).- *Helping schools change : strategies derived from field experience*, Ontario Institute for studies in education, Occasional paper n° 20, Toronto, 1979.**

Un exemple d'analyse de la manière dont on a commencé en Amérique du Nord à synthétiser les résultats d'observations et de recherche-action pour bâtir de nouvelles stratégies d'amélioration du fonctionnement des écoles.

**129.** LEHMING (R.), KANE (M.).- *Improving schools : using what we know*, Londres, Sage Publications, 1981.

**130.** MILES (M.B.).- *Mapping the common properties of schools*, dans : LEHMING (R.) et KANE (M.), op. cit.

L'ouvrage 129 et l'article de Miles qui y figure ont eu pour intérêt dans le monde anglo-saxon de synthétiser les résultats de recherches et d'expériences dans des écoles et sur les conditions de changement qui y prévalent. Sur cette base vont se développer des approches conceptuelles nouvelles et plus approfondies qu'antérieurement sur les possibilités et les limites des transformations de l'école.

**131.** JOYCE (B.R.), HERSH (R.H.), MCKIBBIN (M.).- *The structure of school improvement*, New York/Londres, Longman, 1983.

Recherche américaine sur les moyens d'insérer l'amélioration du fonctionnement de l'école dans les activités normales de l'établissement scolaire. Ce dernier est replacé dans son contexte social, y compris dans une société dominée par la technologie.

**132.** BOLAM (R.).- *Stratégie for school improvement*, Paris, OCDE, 1983.  
Etude de synthèse, pour un public international de l'état des connaissances sur l'amélioration du fonctionnement des écoles à partir de l'analyse des facteurs internes et externes à l'école pouvant aider cette dernière à se transformer.

**133.** ROSENHOLTZ (S.).- *Effective schools : Interpreting the evidence*, American Journal of education, n<sup>o</sup> 93, 1985.

Dernière synthèse importante des travaux sur la notion d'"école efficace".

**134.** VAN DEN BERG (M.), VANDENBERGHE (R.).- *Stratégie for large-scale change in education : dilemmas and solutions*, Louvain, OECD/ISIP, ACCO, 1986.

Première recherche importante sur le continent européen, intéressant la mise en oeuvre de grandes réformes de l'enseignement. Ces dernières sont définies comme un faisceau d'innovations dont chacune d'elles mérite un traitement à part (stratégies, moyens, évaluation, etc.) pour être réellement acceptée par le système d'enseignement.

**135.** DUCROS (P.), FINKELSZTEIN (D.).- *L'école face au changement. Innover. Pourquoi ? Comment ?*, Grenoble, CRDP, n.d.

Série de courts articles à l'occasion de l'université d'été de Grenoble (juillet 84) : "du projet éducatif au plan de formation". Ce recueil a pour intérêt de présenter à un public français les travaux et idées développées dans les pays anglo-saxons et certains pays continentaux européens dans le domaine de l'amélioration du fonctionnement de l'école. L'innovation est vue à partir de la classe, de l'école et du soutien extérieur pouvant permettre aux intéressés de se l'approprier.

**136.** VAN VELZEN (W.), MILES (M.B.), EKHOLM (M.), HAMEYER (U.), ROBIN (D.).- *Parvenir à une amélioration effective du fonctionnement de l'école. Principes et guide pratique*, Paris, OCDE/ISIP, *Economica* (à paraître).

Synthèse à vocation conceptuelle et pratique dans le cadre du projet international sur l'amélioration du fonctionnement de l'école (ISIP) du CERI/OCDE. L'ouvrage définit la notion d'amélioration du fonctionnement, précise la notion de contexte et de stratégie, met en lumière l'importance du soutien extérieur aux écoles et insiste sur la nécessité d'une bonne coordination des politiques et des stratégies à chaque niveau décisionnel coiffant les écoles.

**137.** MILES (M.B.), EKHOLM (M.), VANDENBERGHE (R.).- *Lasting school improvement. Exploring the process of institutionalisation*, Louvain, OECD/ISIP, ACCO, 1987.

Analyse comparative non pas tant de la généralisation des innovations, mais de leur institutionnalisation, c'est-à-dire de leur disparition en tant qu'innovation, dans la pratique quotidienne des écoles. L'ouvrage contient un certain nombre d'études de cas et des articles synthétisant les résultats de la recherche en ce domaine, tant en Amérique du Nord qu'en Europe.

*b) Auto-analyse de l'établissement scolaire*

**138.** NUTTALL (D.).- *School self-evaluation : accountability with a human face ?* Londres, Schools Council, 1981.

Le concept d'auto-analyse est né en Grande Bretagne et à partir d'une première analyse de ses finalités et de ses moyens, l'auteur s'interroge sur la possibilité de réconcilier deux objectifs apparaissant contradictoires pour nombre de praticiens dans le contexte actuel des politiques de qualité : à court terme, rendre des comptes, à plus long terme, faire évoluer l'institution scolaire.

**139.** LADERRIERE (P.).- *Signification de l'auto-évaluation au niveau de l'établissement scolaire*, dans *L'évaluation des changements en éducation*, Actes du colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC), (CIEP de Sèvres, 13-15 mai 1982), *Education comparée*, n<sup>o</sup> 29-30, décembre 1982.

Présentation des premières expériences anglaises en ce domaine.

**140.** HANDY (C.).- *Taken for granted ? Understanding schools as organisations*, Londres, Longman for Schools Council, 1984.

L'auteur s'interroge sur les caractéristiques des écoles en tant qu'organisation. Par rapport aux entreprises, il met l'accent sur le fait que les écoles sont à la fois différentes et similaires et qu'elles peuvent accepter le changement.

**141.** McMAHON (A.), BOLAM (R.), ABBOT (R.), HOLLY (P.).- *Guidelines for review and internal development in schools. Primary school handbook*, Londres, Longman for schools Council, 1984.

**142.** McMAHON (A.), BOLAM (R.), ABBOT (R.), HOLLY (P.).- *Guidelines for review and internal development in schools. Secondary school handbook*, Londres, Longman for schools Council, 1984.

Les deux ouvrages précédents sont des manuels permettant, au niveau des écoles primaires et secondaires, de mettre en place une auto-analyse. Ils ont été établis à partir d'une recherche-action pilotée par le Conseil des écoles.

**143.** HOPKINS (D.).- *L'auto-analyse de l'établissement scolaire : un moyen d'améliorer le fonctionnement de l'école - étude préliminaire*, Louvain, OCDE/ISIP, ACCO, 1985.

Etude approfondie de l'état des connaissances au début des années 80 sur la notion d'auto-analyse. Figurent dans cet ouvrage : la définition de l'auto-analyse, son origine (interne ou externe), les questions politiques et techniques qu'elle soulève et les implications pour la recherche. Une annexe résume succinctement quelques projets nationaux.

**144.** BOLLEN (R.), HOPKINS (D.).- *La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire*, Paris, OCDE/ISIP, Economica (à paraître).

Faisant suite à l'étude précédente, cet ouvrage approfondit, sur la base de nombreuses études de cas nationales, la possibilité de mettre en oeuvre une auto-analyse devant déboucher sur un ou plusieurs projets d'établissement. Une "matrice" permet de préciser les étapes et les acteurs de ce processus.

**POUR RECEVOIR**

**PERSPECTIVES  
DOCUMENTAIRES  
EN SCIENCES  
DE L'EDUCATION**

**ABONNEZ - VOUS**

c) *Direction de l'établissement scolaire et de l'enseignement*

**145.** DUPONT (P.) (dir. publ.)- *Gérer un établissement scolaire aujourd'hui*, Actes du colloque du 21 mai 1984, Institut des Sciences de l'éducation, Université de Mons.

Série de communications au cours d'un colloque francophone, mettant l'accent sur la diversité des fonctions des administrateurs scolaires et en particulier sur le rôle d'animateur pédagogique du chef d'établissement.

**146.** HOPES (C.) (dir. publ.)- *Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école*, Etude de cas de dix pays de l'OCDE, Paris, OCDE/ISIP, *Economica* (à paraître).

**147.** STEGO (N.E), GIELEN (K.), GLATTER (R.), FORD (S.M.)- *Le rôle des personnels de direction dans l'amélioration du fonctionnement de l'école*, Paris, OCDE/ISIP, *Economica* (à paraître).

Ces deux ouvrages mettent l'accent sur les fonctions d'animation pédagogique du chef d'établissement ou de l'équipe de direction. Le second ouvrage (147), plus conceptuel, s'appuie sur la série d'études de cas publiées dans le premier (146) et intéressant l'Angleterre et le Pays de Galles, l'Australie, le Canada, les Etats-Unis, la France, l'Italie, le Japon, les Pays-Bas, la Suède et la Suisse. Malgré la diversité des contextes nationaux, on discerne à la fois des problèmes communs et une relative convergence dans les tentatives de solution des problèmes mettant l'accent sur une plus grande liberté d'action des établissements scolaires et de leurs équipes de direction.

**148.** DIANDA (M.R.)- *A response to the national reports on school reform. The superintendents can-do guide to school improvement*, Council for educational development and research, Washington, 1984.

Ecrit dans un style facile à comprendre par des décideurs locaux et des praticiens américains, cet ouvrage part des constatations des diverses commissions américaines en en précisant le sens et sur cette base, offre aux surintendants des systèmes scolaires locaux, un vade-mecum des attitudes et des décisions permettant de construire une amélioration réelle du fonctionnement des écoles dont ils ont la responsabilité.

**149.** LOUCKS-HORLEY (S.), HERGERT (L.F.)- *An action guide to school improvement*, Association for supervision and curriculum development, Alexandria (Virginia), 1985.

Cet ouvrage a un objectif similaire au précédent. Bien que situant ses conseils dans un contexte américain, il est très utile pour une réflexion plus générale sur les différentes étapes que les responsables de l'enseignement (dans et à l'extérieur des écoles) doivent suivre pour mettre en oeuvre, évaluer et généraliser un projet d'amélioration.

d) Structures de soutien aux écoles

**150.** NISBET (J.), BROADFOOT (P.).- *The impact of research on policy and practice in education*, Aberdeen, The University Press, 1980.

La recherche et le développement est un des moyens de soutenir les écoles dans leur recherche d'une meilleure efficacité. L'ouvrage tente de faire un premier bilan de l'expérience des années 70.

**151.** LOUIS (K.S.), ROSEMBLUM (S.).- *Linking R & D in the schools*, A programme and its implementations for dissemination and school improvement policy, National Institute of Education, Washington, 1981.

**152.** LOUIS (K.S.), ROSEMBLUM (S.), MOLITOR (J.A.).- *Linking R & D in the schools*, A programme and its implementations for dissemination and school improvement policy, National Institute of Education, Washington, 1981.

**153.** LOUIS (K.S.), KELL (D.), CHABOTAR (K.J.), SIEBER (S.D.).- *Linking R & D with schools*, Perspectives on school improvement : a case-book for curriculum change, National Institute of Education, Washington, 1981.

**154.** LOUIS (K.S.) ROSEMBLUM (S.).- *Linking R & D with schools - Designing and managing interorganisational networks*, National Institute of Education, Washington, 1981.

Ces quatre études, coordonnées par l'Institut national de l'éducation, ont permis de jeter une lumière nouvelle, à partir de l'expérience américaine, sur la manière dont conceptuellement et pratiquement la recherche et le développement peuvent réellement aider les écoles à innover. Les études insistent sur la notion d'utilisation, par les écoles, des connaissances créées par la recherche et développement et sur la constitution de réseaux permettant cette interpénétration.

**155.** HUBERMAN (M.), LEVINSON (N.).- *An empirical model for exchanging educational knowledge between universities and schools*, International review of education, vol. 30, n<sup>o</sup> 4, 1984.

Application particulière des problèmes examinés ci-dessus aux relations entre les universités et les écoles.

**156.** CRANDALL (D.P.) and Associates.- *People, policies and practices : examining the chain of school improvement. A study of dissemination efforts supporting school improvement*, Andover MA, The Network, 1982.

Autre étude très importante commencée en 1978 qui a visé à analyser l'impact réel de divers programmes fédéraux américains sur les écoles auxquelles ils étaient destinés

et sur cette base, étudier les diverses stratégies utilisées par une dizaine d'Etats et 146 districts scolaires. L'analyse comporte de nombreuses études de cas d'écoles et de classes concernées ainsi que des différents mécanismes de mise en oeuvre. L'ensemble représente 10 volumes dont on trouvera ci-après les titres :

- I. Setting the stage for a study of school improvement.
- II. Portrait of the changes, the players and the contexts.
- III. Models of change.
- IV. Innovation up close : a field study in 12 school settings.
- V. Dissemination for school improvement : an analysis of 9 federal education programmes
- VI. Dissemination at the National Institute of Education : contending ideas about research, practice and the federal role.
- VII. The configuration of federal and state dissemination activities.
- VIII. The infrastructure of innovation : the case of National Diffusion Network.
- IX. Implications for action.
- X. Executive summary.

157. LOUCKS-HORSLEY (S.), CRANDALL (D.P).- *Manuel d'analyse des systèmes de soutien à l'amélioration du fonctionnement de l'école*, Les amis de Sèvres, (à paraître en 1987).

L'ouvrage s'adresse aux administrateurs régionaux et locaux de l'enseignement et aux équipes de direction des établissements. Il définit ce que l'on entend par structures de soutien et aide les intéressés à reconnaître si elles peuvent présentement répondre à leurs besoins d'amélioration.

### 3 ◊ ANALYSES PROSPECTIVES

Il s'agit là d'un choix, plus ou moins arbitraire, d'études ou de travaux récents qui nous apparaissent tracer des pistes de recherche, de réflexion et d'action pour poursuivre l'approfondissement des questions liées à la promotion d'un enseignement de qualité. Les premiers travaux cités relèvent de la problématique du contenu des programmes d'études et en particulier de ce qui devrait relever d'un tronc commun. Les autres études sont plus hétérogènes et intéressent principalement la culture de l'école, son influence sur l'évolution de sa gestion et la diffusion des savoirs.

a) *Programmes d'études*

**158.** Université de Liège.- *Interdisciplinarité. Dans la recherche, dans l'entreprise, dans l'enseignement*, Actes du colloque international les 22-23 novembre 1984, Institut de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Liège : n.d.

Reprise d'un thème important au regard de la qualité des programmes d'études au moment où des débats et des décisions sur ces programmes tendraient à revenir, au nom de l'acquisition de compétences de base, à des structures strictement monodisciplinaires.

**159.** LADERRIERE (P.).- *Innovation et formation. Un cadre conceptuel préliminaire dans : Ingénieurs et scientifiques : formation d'aujourd'hui pour métiers de demain*. Livre blanc de la société des ingénieurs et scientifiques de France, Paris (à paraître).

Dans la même optique que le colloque de Liège, énumération des qualités dont devraient faire preuve chercheurs et scientifiques en matière d'innovations technologiques. Ce texte a servi de guide à l'analyse du système éducatif français dans le cadre de l'examen de la politique d'innovation en France citée au n° 106 ci-dessus.

**160.** National Institute for curriculum development.- *A collection of background information on core curriculum in 14 countries*. Enschede, National Institute for curriculum development, 1985.

Première grande confrontation comparative en dehors des organismes internationaux, sur la rénovation des programmes d'études. Le séminaire a reposé sur la préparation d'un grand nombre d'études de cas (160) qui ont été synthétisées (161). Le compte rendu de la réunion (162) résume clairement quelques-unes des grandes interrogations actuelles sur ce sujet.

**161.** JOSEFZON (E.O.I.), GORTER (R.J.).- *Core curriculum : a comparative analysis*. Enschede, National Institute for curriculum development, 1985.

**162.** GORTER (R.J.), ed.- *View on core curriculum : contributions to an international seminar*. Enschede, National Institute for curriculum development, 1986.

b) *Autres analyses sur le fonctionnement de l'école ou du système scolaire*

**163.** GIROD (R.).- *Politiques de l'éducation : l'illusoire et le possible*. Paris, PUF, 1981.

**164.** HAMELINE (D.), PIVETEAU (J.), MAYOL (P.).- *La pédagogie à la*

recherche d'elle-même, Esprit, n<sup>o</sup> 11-12, 1982.

**165.** PETITAT (A.).- *Production de l'école – production de la société : analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident.* Genève, Droz, 1982.

**166.** SARASON (B.S.).- *The culture of the school and the problems of change.* Boston, Allyn and Bacon, 1982.

**167.** GOODLAD (J.I.).- *A place called school : prospects for the future.* Toronto, McGraw-Hill, 1983.

**168.** PERRENOUD (Ph.).- *La fabrication de l'excellence : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire.* Genève, Droz, 1984.

**169.** PERRENOUD (Ph.).- *Scolarisation et sens des savoirs*, Revue suisse de sociologie, vol. 11, n<sup>o</sup> 2, 1985.

**170.** LAZERSON (M.), McLaughlin (J.), McPHERSON (B.), BAILY (K.S.).- *An education of value : the purposes and practices of schools* Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

**171.** McLAREN (P.).- *Schooling as ritual performance : toward a political economy of educational symbols and systems.* London, Boston. Henley, Routledge and Kegan Paul, 1986.

**172.** *Teachers, teaching and teacher education*, Harvard Education Review, vol. 56, n<sup>o</sup> 4, 1986.

**173.** CRAHAY (M.), LAFONTAINE (D.) (dir. publ.).- *L'art et la science de l'enseignement : hommage à Gilbert de Landsheere.* Bruxelles. Ed. Labor, Education 2000, 1986.

**174.** OUVRY-VIAL (B.) (dir. publ.).- *L'excellence : une valeur pervertie. De l'école à l'entreprise, les mirages de la réussite*, Autrement, n<sup>o</sup> 86, 1987.

Pierre Laderrière