Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 30 (2008)

Heft: 1

Artikel: Massification de l'école, standardisation et égalité des acquis : un contrepoint à l'artice de W. Herzog

Autor: Crahay, Marcel

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786685

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 06.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Massification de l'école, standardisation et égalité des acquis Un contrepoint à l'article de W. Herzog

Marcel Crahay

Selon Herzog, la réforme HarmoS cède à une logique industrielle de l'éducation. Mais cette évolution n'est pas nouvelle: depuis le 20e siècle, la massification de l'école, signe fort d'une évolution démocratique, a conduit à une organisation économique des systèmes scolaires.

Cette réforme oriente les systèmes éducatifs vers un pilotage par évaluation externe des outputs. L'uniformisation par directives ne trouvant pas toujours écho dans la réalité, ne faut-il pas, pour répondre au double objectif d'efficacité et d'équité, considérer l'obligation en termes de résultats comme une solution complémentaire envisageable ?

Néanmoins, et en accord avec Herzog, la réforme HarmoS semble préoccupante de part l'instrumentalisation des chercheurs et l'exclusion des enseignants des décisions réservées aux politiques. Pour enrichir le mouvement de réforme, enseignants et chercheurs doivent conserver un rôle autre que celui d'exécutants dans la confrontation démocratique.

De la révolution industrielle au taylorisme scolaire

À la suite de la révolution industrielle qui a marqué le 19e siècle, la massification de la scolarisation des enfants est une des caractéristiques saillantes du 20e siècle. L'école, institution traditionnellement réservée à une élite sociale, s'est, au cours du dernier siècle, ouverte à tous. L'ampleur de cette révolution doit être soulignée pour situer sociologiquement et historiquement ce que représente la massification de l'enseignement qu'ont connue à un rythme différent tous les pays dits industrialisés.

L'obligation qui a été progressivement faite à l'institution scolaire d'accueillir tous les enfants en âge d'école primaire, puis d'ouvrir les portes du secondaire à tous les adolescents entre douze et dix-huit ans et, enfin, du supérieur (universitaire ou non) à un nombre grandissant de jeunes adultes, n'est pas restée sans

ISSN 1424-3946, Academic Press Fribourg

conséquence organisationnelle. En se massifiant, l'école est passée d'une logique artisanale à une logique industrielle. Pour offrir à tous une forme d'éducation qui était précédemment réservée à une minorité, les acteurs politiques confrontés à cette mutation sociale semblent s'être sentis tenus de procéder à une rationalisation du processus éducatif: segmentation et réglementation du temps scolaire, disciplinarisation des objets d'enseignement, standardisation – pour ne pas dire militarisation – de la formation des enseignants, etc. Il faut reconnaître qu'en début de 20e siècle, les esprits les plus modernes étaient séduits par le taylorisme qui se présentait comme une méthode d'organisation scientifique du travail; celle-ci, fondée sur la segmentation des tâches, la réglementation des activités visant à en maîtriser la prédictibilité et la hiérarchisation des fonctions de conception et d'exécution, promettait une augmentation de la productivité. Bref, il n'y a rien d'étonnant à ce que l'école n'ait pas échappé à l'industrialisation généralisée de l'activité humaine qui a déferlé sur le 20e siècle.

Nous nous accordons donc avec W. Herzog (dans ce volume) lorsqu'il établit le constat que:

> *L'organisation de l'école est régie par des lois, des règlements, des plans d'études et des règlements d'examens qui garantissent une certaine uniformité des «situations de production» et une répartition à peu près égale des «moyens de production» entre les écoles. Le principe de l'année scolaire, les procédures de passage d'une année à l'autre et la durée de l'école obligatoire forment ainsi les fondements de l'école et constituent des formes de standardisation de l'éducation scolaire. À l'école et dans l'enseignement, on a depuis toujours essayé, entre autres, de créer des conditions comparables, de définir les buts et les moyens, et de normaliser l'organisation des processus d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire d'égaliser ou de rendre comparables les conditions dans lesquelles l'école se déroule* [...].

Mais, il nous faut souligner plus qu'il ne le fait combien la standardisation de l'école et l'immixtion de la logique économique dans le champ scolaire ne datent pas d'aujourd'hui. En ce qui nous concerne, nous sommes tenté par l'hypothèse que l'industrialisation du scolaire est contemporaine, sinon consubstantielle, de sa massification.

En revanche, nous ne pouvons emboîter le pas de Herzog lorsqu'il semble insinuer qu'HarmoS serait une réforme sans fondements théoriques. Ceux-ci sont bien présents, mais ils ne proviennent pas prioritairement des théories pédagogiques et/ou didactiques en vigueur actuellement. Ils relèvent principalement des sciences économiques, sans pour autant n'avoir aucune assise dans les sciences psychologiques. Herzog reconnaît d'ailleurs l'ancrage behavioriste de ce courant de pensée dominante dès lors qu'il s'agit de réfléchir au *management* scolaire. Il formule, en effet, l'hypothèse que «ce qui se passerait en réalité serait une orientation de la politique étatique vers des récompenses et des punitions...». Et avant de titrer «Thorndike vous salue», il écrit, toujours à propose de la standardisation de l'école: «Un modèle simple de renforcement sert de base, modèle selon lequel un comportement qui est récompensé se reproduira plus souvent, alors que celui

qui est puni se reproduira moins souvent». Bref, il y a donc bien un substrat théorique en dessous de la réforme HarmoS: le pilotage du système éducatif suisse sur la base de la définition de standards éducatifs s'inspire très clairement du modèle de l'*accountability administrative*. Ce modèle consacre le rôle déterminant de l'économique dans le champ du scolaire. Et, une fois encore, ceci n'est pas neuf!

Car la majorité – sinon, la totalité – des sociologues reconnaissent que la démocratisation des études, qui s'est accélérée avec la fin de la seconde guerre mondiale, s'est appuyée sur la théorie économique du capital humain et celle des réserves de talents. La théorie du *capital humain* fait du système d'enseignement un instrument d'investissement: l'accroissement des investissements scolaires est supposé engendrer une augmentation de bénéfices individuels (accès à des professions plus prestigieuses et mieux rémunérées) et collectifs (supplément de croissance économique) (Van Haecht, 1992, p. 12). Quant à la seconde théorie, celle des *réserves de talents*, «elle envisage comme possible l'optimalisation de la gestion du potentiel d'aptitudes pour chaque nation désireuse de se révéler compétitive sur le marché international» (Van Haecht, 1992, p. 13). Que l'on soit guidé par la première ou la seconde théorie, on aboutit à la nécessité d'investir dans l'éducation et de favoriser l'accès des enfants du peuple qui en sont capables à une scolarité longue. Les deux théories se renforcent. D'une part, s'il faut investir dans l'école pour promouvoir le développement économique, il faut en faire profiter un maximum d'individus; comme les enfants des milieux aisés bénéficient déjà des effets de l'enseignement, il faut surtout se tourner vers les classes ouvrières et paysannes. D'autre part, puisqu'on postule qu'il existe une réserve réelle de talents (les aptitudes scolaires du moment) et une réserve potentielle (les aptitudes scolaires possibles), il paraît rationnel de chercher à les exploiter au maximum.

C'est en cela que le texte de Herzog nous étonne: il semble découvrir, à l'occasion de la réforme HarmoS, l'influence de l'économique sur le pédagogique alors que celle-ci est avérée depuis longtemps. Sans doute est-il judicieux de rappeler une fois encore ce qu'écrivait Durkheim (1985) dans *Education et sociologie*:

> *L'éducation* [...] *a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble, et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* (p. 51).

Pour le sociologue français, «l'homme que l'éducation doit réaliser en nous, ce n'est pas l'homme tel que la nature l'a fait, mais tel que la société veut qu'il soit; et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure» (p. 100).

Une question de posture: dénoncer ou déjouer?

Cette lecture critique du texte de Herzog a – pensons-nous – le mérite de replacer le débat dans une perspective historique et sociologique que nous pensons nécessaire. Certes, le propos de notre collègue ne consiste pas à développer une analyse sociohistorique des processus de standardisation qui ont configuré l'institution scolaire. Il est principalement de l'ordre de la critique et de la dénonciation. Car, pour notre collègue, il faut se méfier de l'industrialisation de l'école, synonyme pour lui – et à juste titre – d'uniformisation et de nivellement. Le parallélisme qu'il établit – à titre plus ou moins métaphorique – entre la fabrication de mitraillettes et la production de standards en éducation est éloquent: il se veut dévastateur. Plus ponctuellement, il s'agit pour Herzog de dénoncer «les points faibles d'une réforme technocrate» et, plus particulièrement, l'instrumentalisation de la science, la compréhension technologique de l'éducation et la conception simpliste de l'efficacité pédagogique. Un paragraphe résume l'essentiel de ces critiques:

> *L'instrumentalisation de la science au service de la réforme actuelle du système suisse de l'éducation va-t-elle de pair avec une compréhension technologique de l'éducation? On ne peut que l'affirmer. Les standards de l'éducation sont apparemment conçus sur une compréhension implicite de l'éducation et de l'enseignement calqués sur le modèle de la production industrielle. Une réforme motivée par la politique se sert d'une langue dont l'origine engendre une conception simpliste de l'efficacité pédagogique.*

Il serait irresponsable de ne pas reconnaître qu'il y a là de vraies questions, de vrais problèmes épistémologiques et sociétaux. Il nous faut nous y attarder, mais sans verser dans le romantisme sous-jacent au texte de notre collègue: le retour à une logique artisanale et à une organisation de l'école dans laquelle la confiance prévaudrait sur le contrôle[1] est illusoire. L'analyse critique de la réforme HarmoS ne peut se faire – pensons-nous – *in abstracto*. Elle doit prendre en compte l'évolution sociohistorique de nos systèmes éducatifs et c'est en cela que la première partie de notre discussion est indispensable: jusqu'à présent, il paraît évident que la massification de l'école n'a pu être pensée en dehors de l'industrialisation et de la standardisation des formes de travail.

Or, pour nous, la massification de l'éducation – c'est-à-dire l'action de donner une dimension de masse à une activité réservée à une élite – constitue une avancée démocratique au sein de nos sociétés. Autrement dit, nous nous réjouissons de ce qu'il y ait eu uniformisation de l'instruction des enfants. Cette mutation démocratique eut-elle été possible sans standardisation des procédures d'enseignement et sans une gestion de type industriel des différents niveaux du système scolaire? La question mérite d'être posée, mais nous n'aurons pas l'ambition de tenter d'y répondre. Plus pragmatiquement, nous considérerons qu'il y a là un fait historique à prendre en compte, ce qui n'empêche pas de discuter les enjeux de la réforme actuelle du système suisse de l'éducation et d'envisager com-

ment déjouer certaines stratégies dont il nous semblerait devoir craindre des effets négatifs.

Gestion par la définition curriculaire ou régulation par évaluation externe des performances des élèves?

C'est à raison qu'Herzog dénonce certains discours de l'OCDE et de l'«International Organization for Standardization» qui appelle à la définition de standards de formation en insinuant qu'auparavant, la standardisation était absente du monde scolaire. Ce serait, écrit Herzog, «l'absence de standards qui mettrait en évidence leur importance». Et il continue: «Vue sous cet angle, la discussion autour des standards dans le monde de l'éducation serait un signe qu'il n'y a pas eu de standards jusqu'ici dans les écoles et dans l'enseignement, ce qui [...] n'est pas vrai». Ce qui est en jeu, c'est une nouvelle forme de standardisation. Ce qui est à discuter, c'est le bien-fondé d'un pilotage par les *outputs*, ce qui implique des évaluations externes régulières des performances des élèves. Ce qu'il convient de débattre, ce sont les raisons qui motivent la réforme HarmoS c'est-à-dire d'en saisir la logique et de tenter d'en anticiper les effets positifs et négatifs.

Indiscutablement, HarmoS introduit une rupture dans la gestion des systèmes suisses d'enseignement. L'évaluation qui est prévue, selon Herzog, «ne se fait pas sur le suivi des règlements administratifs, mais sur la manière dont elle accomplit sa mission; on lui attribue ainsi une nouvelle forme de conduite de l'administration qu'on appelle pilotage par *output*». Pourquoi ce changement de paradigme?

Dans le passé et jusqu'à aujourd'hui, les responsables des systèmes d'enseignement ont privilégié une gestion par directives, en promulguant des règlements, décrets et plans d'étude, programmes ou curriculums. Clairement, comme nous l'avons souligné ailleurs sur la base d'une revue de la littérature (Crahay, Audigier & Dolz, 2006), un des objectifs des curriculums est d'harmoniser les objets et contextes d'apprentissage au sein d'un système éducatif et ceci afin de maximiser et d'uniformiser le rendement au sein des écoles de ce système. Apparemment, les décideurs politiques ont décidé soit de compléter ce mode de gestion par directives par un pilotage par évaluation externe des *outputs*, soit de substituer l'un à l'autre.

La littérature de recherche ne leur donne pas tort. Elle foisonne, en effet, de données mettant en évidence la variabilité de la qualité de l'enseignement et des opportunités d'apprentissage offertes dans les diverses classes d'un même système éducatif (pour une esquisse de synthèse, Crahay, 2000; mais aussi Crahay *et al.*, 2006). Ceci conduit à poser une question directe: à quoi servent les curriculums recommandés? Pour provocante qu'elle soit, la question s'impose. Les recherches menées par Grisay (1988) ou encore Sacré (1992) en Communauté française de Belgique et par Lurin et Soussi (1989) en Suisse (tous cités par Crahay *et al.*,

2006) mettent en évidence des écarts importants entre prescriptions et réalités des classes. Bien plus, il semble que les écarts au curriculum officiel soient la norme plutôt que l'exception. Bref, il importe de reconnaître que les recommandations officielles relatives à l'organisation des activités d'apprentissage n'influencent que partiellement la réalité des classes. Faut-il s'en désoler comme le fait Berliner (1979) au nom de la valeur d'égalité ou s'en réjouir au nom du respect des spécificités locales? Il y a là évidemment matière à débat. Quoi qu'il en soit, il est manifeste que les responsables politiques s'en désolent. On peut, en effet, présumer que ce genre de constats les a poussés à s'interroger sur l'utilité et l'efficacité de la gestion par directives. Si l'objectif est d'uniformiser le système d'enseignement, il est dès lors logique de poser la question: plutôt que de tenter de faire respecter par les enseignants des recommandations curriculaires, n'est-il pas plus opportun de leur faire obligation d'atteindre des résultats précis avec tous les élèves? Une réponse affirmative à cette question débouche sur les dispositifs de pilotage du rendement scolaire et, partant, vers des formules utilisant l'évaluation externe à des fins de régulation. C'est manifestement l'orientation prise par un nombre croissant de systèmes éducatifs de l'Union Européenne (Commission Européenne, 2003). Pour bon nombre de chercheurs en éducation (voir Audigier, Crahay & Dolz, 2006), le pilotage des systèmes éducatifs par évaluation externe des performances pourrait déboucher sur une plus grande égalité des acquis entre écoles et entre élèves.

Sous-jacent au pilotage par *output*, on trouve le concept d'*accountability administrative*, qui sous-tend nombre de politiques éducatives mises en place dans les pays anglo-saxons et, en particulier, la loi *No child left behind* votée en 2002 aux Etats-Unis. Celle-ci étend à l'ensemble des établissements scolaires du premier et second degré (donc du primaire et du secondaire) du pays des dispositions qui concernaient précédemment les écoles dites défavorisées. Cette loi fédérale impose à chaque état de définir des standards et organise un dispositif de pilotage par évaluations externes à différents niveaux de la scolarité. Bien plus, elle exige la publication des résultats de ces évaluations externes. L'objectif de ces différentes mesures est que tous les élèves, quelle que soit leur appartenance sociale ou ethnique, atteignent un niveau de compétence satisfaisant dans les disciplines principales. Des aides (récompenses) et des sanctions sont prévues et distribuées en fonction des résultats obtenus par les écoles.

Dans un chapitre intitulé «La régulation par les résultats contribue-t-elle à l'amélioration des écoles?», Harris et Herrington (2006) proposent une évaluation informée et nuancée des politiques inspirées de l'*accountability administrative*. Que ces politiques aient généralement un effet positif sur le niveau moyen des performances scolaires des élèves semble se dessiner. L'incertitude concerne d'autres interrogations. Il y a notamment débat sur les effets de ces politiques en termes d'équité. Incitent-elles les écoles accueillant les élèves les moins favorisés à progresser? De manière générale, quels sont leurs effets sur les performances scolaires des élèves à risque? Il y a également débat quant aux mesures réellement

déterminantes. Certaines évaluations de ces politiques indiquent que la simple publication des résultats des élèves aux épreuves standardisées peut avoir des effets positifs. Il semblerait que, dans certains cas, les équipes éducatives s'acharnent à éviter un mauvais rendement de peur de pâtir d'une stigmatisation. De façon plus évidente, l'organisation d'examens de sortie (non pris en charge par les enseignants) constitue une mesure opérante. Enfin, il semblerait que les sanctions ont des effets plus importants que les récompenses.

Sans doute est-il prématuré de considérer ces tendances comme des solutions à l'efficacité définitivement démontrée. Ces données de recherches évaluatives justifient que l'on puisse placer quelques espoirs dans la régulation des systèmes d'enseignement par les résultats, sans en faire une panacée. Qu'il faille abandonner tout développement de curriculums est une autre question à laquelle nous ne nous hasarderons pas à répondre de façon affirmative. L'exemple du Royaume-Uni qui s'est doté, il n'y a pas si longtemps, d'un *National curriculum* tout en mettant en place un dispositif d'évaluations externes de performances des élèves, indique que la combinaison de ces deux modalités de gestion est à la fois possible et, semble-t-il, bénéfique (Mons, 2007). Cette formule combinée est-elle souhaitable dans le cas de la Confédération helvétique? Avant de répondre à cette question, il faut se demander si cela est possible eu égard à la tradition d'autonomie des cantons en matière d'instruction scolaire.

Quant à l'interrogation fondamentale de Herzog par rapport à la possibilité de piloter les systèmes d'enseignement comme on le fait d'un processus de fabrication d'une voiture ou d'un autre objet, la réponse ne peut qu'être définitivement négative. En revanche, que l'on puisse infléchir ce qui se pratique dans les écoles et dans les classes et, partant, affecter l'ampleur des apprentissages réalisés par les élèves est une autre question à laquelle il nous semble pouvoir répondre par l'affirmative. Autrement dit, sans se laisser illusionner par la croyance que le processus éducatif pourrait être maîtrisé comme le sont les processus de production industrielle des objets, on peut nourrir l'espoir de mettre en place des dispositifs qui améliorent l'efficacité et l'équité de l'école[2]. À cet égard, la question-clé est sans doute la suivante: que faire lorsqu'il est établi qu'une école dysfonctionne au point de prétériter les apprentissages des élèves? Si la régulation par évaluation externe des systèmes d'enseignement helvétiques aboutit à ce que la réponse à cette question devienne une priorité, ceux qui rêvent à une école juste et efficace pourront se réjouir.

Est-il possible de concilier gestion technologique de l'école, réflexion critique et participation démocratique du citoyen?

Il est, pensons-nous, impératif de dépasser tout manichéisme dans la façon de penser les problèmes d'éducation. La rationalité technologique est handicapée

par son pragmatisme et Herzog a raison de le rappeler. Mais de là à jeter le bébé avec l'eau du bain, il y a un pas que nous nous refusons de franchir. Loin de nous, en conséquence, le projet d'honnir le *credo* de Thorndike (1921, cité par Herzog) dans les bienfaits de la psychométrie et de la mesure des performances des élèves. Celle-ci n'est pas tout, elle n'est pas rien. Que des chercheurs contribuent à l'appréhension technologique de l'éducation est une façon pour les Sciences de l'éducation d'investir l'agir instrumental (Habermas, 1973). Ce mode d'approche des enjeux de l'école ne peut se départir d'une démarche critique. Le savant en tant qu'agent social doit pouvoir s'affirmer dans une double posture: l'ingénierie ne peut se déployer sans un retour critique sur ses effets, ses choix, ses limites. Le présent numéro de la *Revue suisse des sciences de l'éducation* atteste de la fonction critique que peuvent exercer les scientifiques. Encore faut-il que les politiques et les citoyens entendent ces réflexions.

Et là, notre réflexion rejoint celle de Herzog. Ce qui inquiète dans le cas du projet HarmoS, c'est la parole baillonnée des enseignants et l'instrumentalisation des chercheurs. Les politiques ne peuvent prendre seuls les décisions concernant l'école. Plutôt que de penser la mutation de l'école selon un processus de décision technico-rationnel, inéluctablement *top-down*, il conviendrait – soutenons-nous – de concevoir la transformation de l'école dans le cadre d'un mouvement dialectique au sein duquel la parole des uns et des autres serait légitimée à exprimer des points de vue opposés. La confrontation démocratique devrait pouvoir s'enrichir de la professionnalité des enseignants. Ceux-ci ne peuvent simplement être considérés comme ceux qui appliqueront la réforme, se soumettant docilement aux *diktats* politiques leur enjoignant d'atteindre tel ou tel standard. Les enseignants doivent refuser d'être confinés dans ce rôle d'exécutants. La confrontation démocratique devrait pouvoir se nourrir tant de la réflexion critique des chercheurs que des indicateurs produits par les évaluations externes. Car si le cœur de la vie démocratique d'une société palpite par le développement d'argumentations, celles-ci ne peuvent ignorer la contrainte des évidences.

Notes

1 Encore faudrait-il que cette organisation de l'école basée sur la confiance ait jamais existé.

2 Il y a là toute la subtile différence entre une causalité déterministe (A cause toujours B) et l'influence probabiliste (il est plus probable que B se produise lorsque A est effectif).

Références bibliographiques

Audigier, F., Crahay, M. & Dolz J. (Éd.). (2006). *Curriculum, Enseignement et pilotage.* Bruxelles: De Boeck, Raisons éducatives.

Berliner, D.C. (1979). Tempus educare. In P.L. Peterson, H.J. Walberg (Éd.), *Research on teaching. Concepts, findings and implications* (pp. 120-136). USA, California: McCutchan Publishing Corporation.

Commission Européenne. (2003). *Les chiffres-clés de l'éducation dans l'Union Européenne.* Publication Eurydice: Office for Official Publications of the European Communities.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis.* Bruxelles: De Boeck, Pédagogies en développement.

Crahay, M., Audigier, F. & Dolz, J. (2006). En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique? In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Éd.), *Curriculum, Enseignement et pilotage* (pp. 7- 37). Bruxelles: De Boeck, Raisons éducatives.

Durkheim, E. (1985). *Éducation et sociologie* (5e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.

Grisay, A. (1988). *Du mythe de la «bonne école» à la réalité (fuyante) de l'«école efficace»*. Liège: Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.

Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme idéologie*. Paris: Gallimard.

Harris, D. & Herrington, C. (2006). La régulation par les résultats contribue-t-elle à l'amélioration des écoles? In G. Chapelle & D. Meuret (Éd.), *Améliorer l'école* (pp. 203-213). Paris: PUF.

Lurin, J. & Soussi, A. (1989). *L'organisation du temps à l'école primaire. Constats et éléments pour une réflexion*. Genève: Service de la Recherche Pédagogique.

Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* Paris: PUF.

Sacré, A. (1992). *Comment les enseignants du primaire organisent-ils le temps dont ils disposent? Contenus et temps d'enseignement.* Mémoire de licence en Sciences de l'éducation. Liège: Université.

Van Haecht, A. (1992). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.

Mots clés: Pilotage des systèmes d'enseignement, évaluation externe, équité, *accountability*, massification de l'école