



REVUE D'ANALYSE COMPARÉE EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

www.telescope.enap.ca

Vol. 20, n° 2, 2014

ORGANISATION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

« **Réflexions sur l'organisation du système éducatif français** »

Par *Alain Bouvier*

Pour citer cet article :

Bouvier, A. (2014). « Réflexions sur l'organisation du système éducatif français », *Télescope*, vol. 20, n° 2, p. 1-16,

www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_20_no_2/Telv20_no2_Bouvier.pdf

DÉPÔT LÉGAL

BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES NATIONALES DU QUÉBEC, 2014

BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES CANADA, 2014

ISSN 1929-3348 (en ligne)

Le choix des thèmes et des textes de *Télescope* fait l'objet d'une réflexion collégiale de la part des membres de L'Observatoire. Avant publication, tout article est soumis à un comité composé d'universitaires qui évalue son acceptabilité. En cas de controverse sur un article ou sur une partie d'un article, l'auteur est avisé. La révision linguistique est obligatoire. Elle est assurée par les services spécialisés de l'ENAP. La reproduction totale ou partielle de *Télescope* est autorisée avec mention obligatoire de la source. Les professeurs d'établissements d'enseignement ne sont pas tenus de demander une autorisation pour distribuer des photocopies.

Les numéros réguliers de la revue *Télescope* sont indexés dans EBSCO et Repère.

Télescope bénéficie du soutien financier de l'ENAP et du gouvernement du Québec.

INFORMATION ET ABONNEMENTS

eve.cloutier@enap.ca | 418 641-3000, poste 6574 | www.telescope.enap.ca

RÉFLEXIONS SUR L'ORGANISATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

Par **Alain Bouvier**, Ancien recteur et Professeur émérite, universités de Poitiers et Sherbrooke; Rédacteur en chef, Revue internationale d'éducation de Sèvres; Directeur, collection Profession cadre Service public; Président, conseil de l'Espé de Créteil
alain.bouvier29@gmail.com

RÉSUMÉ Comme tout autre système éducatif, celui de la France a des particularités qui tiennent à son histoire, sa culture, ses finalités, son organisation encore très centralisée, ses effectifs considérables, son très particulier rapport à l'État, ses liens aux diverses parties prenantes, son environnement international et sans doute encore à d'autres facteurs. Ses résultats, appréciés à travers des recherches et des enquêtes nationales et internationales, invitent depuis plus de deux décennies à de douloureuses remises en question en matière d'efficacité et surtout d'équité. Cet article présente une rapide description de ce système éducatif, accompagnée d'éléments d'état des lieux, complétés de quelques commentaires qui, par écho, peuvent interroger d'autres pays et inviter à effectuer des comparaisons.

ABSTRACT Like any other education system, the French one has specificities relating to: its history, its culture, its aims, the enduring centralization of its organization, high numbers, a very particular relationship to the state and to educational actors, its international environment, and undoubtedly many more factors. Its results, as perceived through national and international research and studies, have led to painful probing in the past two decades in terms of efficiency and equity. This article starts with a brief description of the French education system and an overview of the current situation. It then focuses on specific points which may echo experiences of other education systems and invite relevant comparisons.

Lorsque je présente l'organisation de notre système éducatif¹ à un public français, comme je le fais lors de conférences ou de séminaires, je suis frappé par la nature de l'exercice fortement lié à la culture dominante de notre singulier pays. De plus, les citoyens français sont les plus mal placés pour la percevoir car le familier aveugle. Importe aussi notre Histoire puisque tout ce qui ne semble pas logique est chronologique. Enfin, nul ne peut vraiment discerner les multiples subtilités de cet édifice complexe au sens d'Edgar Morin (1990); à première vue, apparaissent d'abord des contradictions internes et de nombreux paradoxes.

Quand il s'agit de faire une présentation, comme ici, à l'intention de lecteurs étrangers, c'est une mission encore plus difficile. La *Revue internationale d'éducation de Sèvres*², dont je suis le rédacteur en chef, me l'enseigne avec insistance : d'un pays à un autre, les différences sont telles que la moindre « évidence » pour un Français doit être précisée, expliquée, littéralement traduite pour les lecteurs d'autres pays, fussent-ils francophones, car rien ne va de soi. Dans les lignes qui suivent, je tente de m'employer à cet exercice, tout en livrant quelques commentaires personnels sur des points particuliers, révélateurs à mes yeux des principaux enjeux contemporains³.

■ HISTOIRE ET CARACTÉRISTIQUES DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

La liste des principales caractéristiques du système éducatif français serait longue à établir si l'on voulait être exhaustif. J'ai choisi d'évoquer dans ce texte celles qui, à mes yeux, le distinguent le plus de ceux des autres pays.

Incidence de l'Histoire

En France, suivant les époques, les liens entre enseignement scolaire et enseignement supérieur furent plus ou moins forts. En fondant en 1808 l'université impériale, Napoléon créa les lycées et les recteurs d'académie, universitaires placés à la tête d'une entité administrative territoriale responsable de l'enseignement scolaire. Il confia ainsi à l'Université un magistère d'influence sur l'enseignement. De plus, il garantissait au corps professoral son indépendance par rapport à la société civile, aux parents d'élèves – il faut le dire tant cette marque est encore prégnante aujourd'hui – et aux groupes de pression redoutés, à commencer par le clergé. En général, les créations qui suivirent tout au long des XIX^e (école primaire gratuite et rendue obligatoire par Jules Ferry, écoles normales d'instituteurs) et XX^e siècles : collège unique, lycée professionnel, zones d'éducation prioritaires (ZEP), baccalauréat professionnel, Institut universitaire de technologie (IUT), Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), enseignement des langues étrangères à l'école élémentaire, Socle commun de connaissances et de compétences, Écoles supérieures du professorat et d'éducation (Espé)... se sont faites par sédimentation, sans réel souci ni de cohérence,

¹ L'association française des acteurs de l'éducation (AFAE) publie une intéressante brochure, *Le système éducatif français*, qui en est à sa douzième édition : www.afaefr.fr Les données numériques utilisées ici proviennent, en général, de *Repères et références statistiques 2013* et de *L'état de l'École 2013*, indiqués dans la bibliographie. Enfin, signalons que Denis Meuret (2013) propose une riche comparaison entre les systèmes éducatifs québécois et français.

² Voir www.ries.revues.org

³ Je ne tiens pas compte du changement de gouvernement survenu au moment où je terminais l'écriture de ce texte et qui a entraîné des modifications de l'organisation ministérielle et d'un nouveau changement de ministre quatre mois après, fait tout à fait exceptionnel.

ni d'évaluation, ni de bilan des réussites, ni d'appréciation de l'efficacité de l'ensemble. Curieusement, dans cet océan de changements, semble avoir vocation à demeurer immuable le statut des enseignants : unanimement reconnu comme obsolète, il n'a pratiquement pas évolué depuis... 1950; c'est une véritable pièce de musée.

Pour les questions éducatives, quels que soient les régimes politiques (empire, royauté, république), au moins jusqu'aux années 1980, l'essentiel fut décidé à l'échelon le plus élevé, au « niveau central » comme l'on dit en France, dans le but d'en obtenir l'application immédiate et à l'identique (élément fondamental de la culture française) en tous lieux du territoire national. Cette attitude ancienne, profondément ancrée dans les inconscients des Français, s'oppose aux évolutions décidées par le Parlement depuis 1983 en termes de décentralisation politique (transferts de responsabilités à des autorités locales élues) et de décentralisation fonctionnelle (transferts de responsabilités à des établissements publics). La batterie de lois votées alors a constitué « l'acte I » de la décentralisation, suivi d'un « acte II » vingt ans après et d'un nécessaire « acte III » en cours de débats politiques au moment où j'écris ce texte. Je reviendrai plus loin sur ce sujet lourd de sens et de conséquences.

Le rôle de l'État en France

Le rôle, très fort, de l'État en France sur de multiples domaines concerne en particulier l'éducation et la formation. Il n'est pas exagéré de dire, comme on l'entend souvent, que l'éducation est « une affaire d'État », une mission quasi régaliennne. Le Parlement vote des lois d'orientation (en 1975, 1989, 2005 et 2013) et de multiples autres lois (santé, handicap, culture, justice, police, formation professionnelle...) qui concernent plus ou moins directement l'enseignement ou la recherche et sont déterminantes pour le système éducatif. C'est l'État central (gouvernement et Parlement, sans oublier les ministères : en France, la technocratie est très puissante⁴) qui décide des diplômes (dits diplômes d'État) et organise les examens (excepté à l'université). Il fixe les cursus, les types d'établissements (y compris pour l'enseignement supérieur), les filières, les horaires et les programmes (sujet ultrasensible), les qualifications et le contenu de la formation des enseignants (fonctionnaires de l'État⁵) qu'il recrute par concours nationaux pour l'enseignement scolaire. Par contre, dans un cadre national fixé par le ministère de l'Éducation nationale, les universités recrutent elles-mêmes leurs personnels.

L'école est obligatoire à partir de six ans, mais elle accueille près de 100 % des enfants de plus de trois ans dans les écoles maternelles (2,4 millions d'élèves) auxquelles tiennent beaucoup les parents. L'ensemble est censé garantir « l'égalité républicaine » chère à la majorité des Français. Liberté – Égalité – Fraternité sont les valeurs, dites républicaines, que l'on trouve sur le fronton des écoles et des établissements publics. La laïcité est aussi une caractéristique majeure, essentielle et très sensible, du système éducatif français.

Depuis les lois de décentralisation, les collectivités territoriales locales (plus de 36 000 municipalités, 100 départements et 26 régions) financent la construction des bâtiments de l'enseignement scolaire, assurent leur entretien et les salaires des personnes qui en ont la charge (ils sont fonctionnaires territoriaux), la restauration, l'hébergement, les déplacements des élèves, des activités culturelles ou sportives, les ressources qui accompagnent la

⁴ Reprenant une expression de Bernard Toulemonde (1989), le ministre Claude Allègre avait beaucoup irrité les acteurs du système en la qualifiant de « mammoth » en raison de sa taille.

⁵ Existents en France trois fonctions publiques : celle de l'État (2,5 millions de fonctionnaires, dont la moitié à l'Éducation nationale), la fonction publique territoriale (1,8 million) et la fonction publique hospitalière (1,1 million).

pédagogie, notamment les nouvelles technologies en plein développement. Cela les amène, de fait, à pénétrer le registre pédagogique alors qu'il est, selon la loi, sous la seule autorité de l'État. Elles affirment haut et fort, et de plus en plus, leur volonté de prendre davantage de responsabilités sur ce registre. Ce sujet est en débat au Parlement depuis plusieurs mois (« acte III » de la décentralisation). Il faut savoir qu'en France, il y a plus de 600 000 élus locaux! Les écoles primaires relèvent des communes, les collèges (secondaire inférieur, sur quatre années, fin de l'école obligatoire) des départements et les lycées (secondaire supérieur, sur trois années, dont 1 630 lycées professionnels) des régions. L'enseignement supérieur dépend principalement de l'État central, par l'intermédiaire de contrats pluriannuels signés par le Ministère avec chaque établissement (pratique instituée à la fin des années 1980; elle a depuis évolué et est aujourd'hui bien rodée); mais – de plus en plus – les Régions viennent en appui de leurs universités, parfois de façon très importante sur le plan financier.

Ce qui tient à la taille du système éducatif français

Les considérables effectifs du système éducatif français amènent à examiner de plus près ce qui contribue à sa complexité à travers de nombreux sous-systèmes enchevêtrés. Comme l'observe Antoine Prost (2013) dans son remarquable livre consacré aux réformes depuis 1936, malgré cette taille qui en fait une organisation exceptionnelle (au sens de la théorie des organisations), le « mammoth » bouge et des réformes se font. Toutefois, comment expliquer que certaines aboutissent et d'autres pas? Le mystère reste entier. « Peut-on accélérer le rythme des changements? » se demande chaque ministre dès sa nomination.

En 2013, l'enseignement scolaire et universitaire a accueilli 12,2 millions d'élèves et 2,4 millions d'étudiants (en France, le terme « étudiant » n'est employé que pour l'enseignement supérieur; pour le scolaire, on parle d'« élèves ») dans ses 54 000 écoles publiques primaires, 7 050 collèges, 2 600 lycées et 83 universités, auxquelles il faut ajouter (particularité française) plusieurs centaines de grandes écoles⁶ et les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), filières sélectives qui forment, au sein des lycées, pendant deux ans après le baccalauréat, une grande partie des élites intellectuelles.

Outre les écoles privées (près de 20 % des élèves) que nous évoquerons plus loin existent d'autres secteurs dépendants de différents ministères, comme ceux de l'enseignement agricole ou maritime. L'enseignement scolaire est gratuit pour les élèves. Le baccalauréat est, en droit, le premier grade universitaire, ce qui est souvent ignoré ou oublié; en fait, c'est un certificat de fin d'études secondaires ouvrant la porte de l'enseignement supérieur. Les lauréats sont admissibles sans sélection à l'université (sauf dans des filières, comme en médecine, où il y a un concours). Les étudiants payent des droits universitaires très faibles, entre 300 et 500 euros par an et par diplôme. La formation continue pratique des tarifs plus élevés, se rapprochant de ceux du marché de la formation des adultes.

Le territoire national est découpé en 30 académies qui, le plus souvent, correspondent aux régions. Un recteur d'académie, chancelier des universités, est nommé à la tête de chacune par le Conseil des ministres et peut, du jour au lendemain, être remplacé par un autre. Il représente dans son académie les ministres de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur. En leurs noms, il exerce une totale responsabilité sur l'enseignement scolaire. En revanche, vis-à-vis des universités, il développe seulement un

⁶ École Polytechnique, Écoles normales supérieures, École centrale, École des mines... au nombre de 250 environ.

magistère d'influence qui tient beaucoup aux qualités des personnes. Au nom de l'État, il assure aussi le contrôle de la légalité de leurs actes administratifs et financiers.

La coupure entre enseignement scolaire et enseignement supérieur

Le baccalauréat marque une coupure entre l'enseignement scolaire et l'enseignement supérieur. Il porte exclusivement sur les programmes de l'enseignement secondaire, définis en termes de contenus disciplinaires : les compétences font difficilement leur apparition et la notion de « curriculum » est presque inconnue des Français, excepté de quelques chercheurs en éducation⁷. Les jurys furent longtemps exclusivement présidés par des enseignants-chercheurs puisque c'est le premier grade universitaire. Toutefois, depuis quelques années, ils peuvent aussi être présidés par des inspecteurs pédagogiques désignés par le recteur. Existente, depuis 1985, trois familles de baccalauréats : enseignement général (52 % des lycéens en 2013), enseignement technologique (21 %), en baisse, et enseignement professionnel (27 %), en augmentation; familles en principe d'égale dignité, mais pas dans les faits.

Les lois françaises depuis 1989 et les textes européens (à travers les objectifs dits de Lisbonne pour l'an 2000) voulaient que 80 % d'une classe d'âge accède au baccalauréat, chiffre porté à 85 % en 2000. Cet objectif n'a pas été atteint et quinze ans après il ne l'est toujours pas, même si, lentement, on s'en approche. Pour fixer les idées, une classe d'âge représente un peu plus de 800 000 élèves. Chaque année, 800 000 enfants de trois ans entrent à l'école maternelle et sont censés avancer au même rythme dans leurs études et passer le baccalauréat quinze ans après, ce qui n'est pas le cas pour cause de redoublements et de décrochages. En 2013, quelque 700 000 lycéens se sont présentés au baccalauréat et 600 000 l'ont obtenu (cela représente 75 % d'une classe d'âge).

On estime que chaque année 140 000 élèves quittent le système éducatif sans diplôme ni qualification (décrocheurs), ce qui les pénalise considérablement en termes d'accès au monde du travail. En effet, en France, le diplôme joue un rôle primordial pour l'obtention du premier emploi.

Un fort pouvoir syndical

Les personnels du ministère de l'Éducation nationale constituent, et de loin, la profession la plus syndiquée. Existente plusieurs grandes fédérations qui se distinguent entre elles sur des questions idéologiques. À l'intérieur de chaque fédération, on observe la présence d'un nombre important de syndicats différents, le plus souvent composés sur des bases liées aux statuts des personnels; ceux-ci jouent un rôle fondamental au sein de la fonction publique française. Après-guerre, les syndicats formulèrent de grands projets pour l'École, se distinguant les uns des autres en référence au type de société qu'ils voulaient contribuer à construire. On n'observe plus rien de tel depuis les années 1980 car les questions corporatistes ont pris le dessus sur tout. On peut être étonné que le texte consacré par l'ancien directeur des collèges Maurice Vergnaud à ce sujet, en 1985, soit toujours d'actualité. Le sociologue François Dubet résume⁸ très bien la situation : « Hier, les syndicats étaient corporatistes, mais ils avaient un projet. Aujourd'hui, ils sont simplement corporatistes ».

⁷ La *Revue internationale d'éducation de Sèvres* a récemment publié un numéro (le 56) sur ce sujet.

⁸ Dans *Le Nouvel Observateur*, août 2009.

Chaque grand secteur – enseignement primaire, enseignement professionnel, enseignement secondaire général, enseignement supérieur – a ses propres syndicats (en général plusieurs); les professeurs d'éducation physique et sportive en ont même un spécifique. On peut parler, à juste titre, d'un syndicalisme fragmenté pour décrire cette situation.

Pour ce qui est des ministères, des rectorats et des établissements scolaires, la majorité des nombreuses instances consultatives sont « paritaires » : composées pour moitié de représentants désignés par les syndicats, les associations professionnelles ou de parents d'élèves, et pour moitié de représentants de l'administration. Bien que le nombre de syndiqués (payant leur cotisation) ne soit pas très élevé (environ 24 %) comparé à beaucoup d'autres pays, les organisations syndicales sont puissantes et exercent, de fait, un fort pouvoir d'influence, susceptible de mobiliser les enseignants par des grèves, des manifestations de rue et d'autres types d'actions. Claude Thélot, grand expert sur ces questions, attribue⁹ la résistance opposée aux évolutions nécessaires au système à « des syndicats puissants et corporatistes ». Devant de nouveaux projets, ils sont souvent partisans du *statu quo*, quelles que soient les orientations du pouvoir politique en place; la nouveauté semble leur principal adversaire. Les exemples abondent où, par rapport à un projet ministériel, ils défendent sans peur du ridicule une réforme qu'ils avaient vivement combattue quelque temps auparavant.

Le faible rôle accordé aux parents d'élèves

Les parents d'élèves sont organisés, eux aussi (culture française), en grandes fédérations nationales et locales, distinctes pour le primaire et le secondaire. Comme pour les syndicats de personnels, les 210 000 représentants (de ces fédérations ou listes indépendantes) siègent dans les instances de concertation et les conseils d'administration des établissements secondaires. Le taux de participation des parents d'élèves aux élections de leurs représentants est faible : 46 % au premier degré, seulement 25 % au second degré public. Peu d'efforts sont faits pour que les horaires des réunions facilitent leur présence (ceci explique sans doute cela) et ils sont « autorisés » à n'intervenir que sur des sujets à la périphérie de la classe : vie scolaire, cantine, vie culturelle, voyages scolaires, santé et très souvent sur des problèmes de discipline, mais jamais sur des questions pédagogiques. Celles-ci sont considérées comme relevant seulement des « professionnels » qui ne veulent pas en débattre avec eux. Le monde de l'éducation, en France, n'a pas connu les évolutions du milieu médical qui, en vingt ans, s'est beaucoup ouvert aux échanges et à la communication avec les malades et leurs familles. Des directeurs de commissions scolaires québécoises pour lesquels j'avais organisé en France une visite sur le terrain dans deux académies de province m'ont dit, en repartant : « Dans votre pays, vous laissez les parents sur le paillasson ». Quelques années après ils y sont toujours.

Un enseignement privé fortement dépendant de l'État

Depuis la loi Debré (1959), on peut dire que de façon paradoxale plus de 97 % des établissements privés sont étatisés par des contrats qu'ils signent avec l'État : ils appliquent les programmes nationaux, respectent les horaires fixés par les textes, préparent aux diplômes d'État et leurs enseignants, formés comme ceux du public, sont payés et inspectés par l'État. La tutelle (en général religieuse) dont ils dépendent recrute et rémunère le directeur. Elle veille au « caractère propre » de l'établissement qui concerne principalement l'éducation et

⁹ Dans une déclaration à une agence de presse (AEF), le 25 avril 2013.

le non-disciplinaire. Ils accueillent 2 millions d'élèves : 898 000 dans le primaire et 1,1 million dans le secondaire. Seuls 7 % des élèves suivent la totalité de leurs études dans l'enseignement privé, mais plus de 40 % y restent au moins une année. On note de grandes variations géographiques : en fonction des départements, le taux d'élèves scolarisés dans des établissements privés varie de 5 % à 43 %. Il existe un petit nombre d'universités privées dont les effectifs (436 000 étudiants, en majorité dans les écoles de commerce) sont à la hausse depuis quelques années. Leur développement est limité par le monopole des grades et des diplômes accordé à l'université (publique). Elles tentent de le contourner par des conventions qu'elles signent avec des universités françaises et surtout étrangères.

Le traitement de la différence

Le traitement de la différence a mis des décennies à se faire une timide place dans le système éducatif français qui ne voulait aborder ces questions que par l'intermédiaire de dispositifs uniformes sur tout le territoire national. Quand certains, encore nombreux, s'abritent derrière la défense d'une éducation qui doit rester « nationale », il faut décoder leur message : cela veut dire « uniforme ». L'expression « école inclusive » a commencé à faire un semblant d'apparition en France il y a moins de dix ans... et encore, sur la pointe des pieds ! Le sujet du traitement de la différence, à lui seul, mériterait un article spécifique. En particulier, il touche les redoublements : la France est le pays de l'OCDE qui les pratique le plus et se distingue très nettement des autres. Bien que les chercheurs affirment qu'ils n'améliorent pas les performances scolaires et retardent l'entrée dans la vie active des élèves, ils peuvent être souhaités par les enseignants ou demandés par les parents. L'uniformité pédagogique, qui se traduit par un enseignement au même rythme pour tous, des mêmes contenus, selon les mêmes méthodes, a pu être qualifiée de « brutalité »¹⁰. Le problème de la prise en charge des élèves en difficulté n'est pas réglé et trop d'enseignants considèrent qu'ils n'ont pas à se préoccuper du soutien de ces élèves, d'autant plus que ni la formation initiale, ni la formation continue ne les préparent à cette pratique.

L'illettrisme, présent comme dans les autres pays développés, fut longtemps nié par le milieu pédagogique français. La lutte contre l'illettrisme¹¹ est relativement récente (moins de deux décennies) par rapport à ce que l'on observe ailleurs. Elle commence seulement à produire des résultats. Il en est de même pour la lutte contre le décrochage; depuis qu'il est mesuré, que l'on reconnaît qu'il concerne chaque année près de 140 000 élèves, la recherche de méthodes plus adaptées au sein des établissements scolaires s'accroît. Est aussi favorisée la création « d'écoles de la 2^e chance », de micro-lycées ou de dispositifs voisins aux résultats certes encore insuffisants, mais prometteurs.

La première brèche importante apportée à cette obsessionnelle volonté d'uniformité pédagogique néfaste aux résultats le fut en 1982, par Alain Savary, ministre de gauche, qui créa les « zones d'éducation prioritaires » sur un principe simple, souvent repris depuis : « Donner plus à ceux qui ont moins ». Il fallait l'entendre non seulement sur le plan économique mais aussi culturel. Depuis cette époque, les résultats attendus ne sont pas au rendez-vous, tout au moins pas suffisamment. Les ministres successifs, de droite et de gauche, ont chacun à leur tour modifié le dispositif en changeant le nom : REP, RAR, RRS, CLAIR, ECLAIR, REP+... J'épargne aux lecteurs l'explicitation de chaque acronyme; en la matière, l'imagination est au pouvoir ! En 2013, cela concernait 325 collèges et lycées, surtout des

¹⁰ Par Ségolène Royal, ancienne ministre déléguée à l'enseignement scolaire.

¹¹ Voir www.anlci.gouv.fr

collèges. En fait, la Cour des comptes l'a signalé plusieurs fois, pour des raisons techniques trop longues à expliquer ici, en matière de moyens financiers, ces zones sont, en fait, moins bien dotées que les quartiers du centre des grandes villes où résident la classe moyenne supérieure et la bourgeoisie. Suivant les ministres, la question s'est posée de savoir si pour traiter ces problèmes il fallait se centrer sur les établissements ou sur des zones géographiques. La tendance actuelle veut que l'on considère plutôt les établissements.

La formation des enseignants

En France, ce sujet est passionnel et passionne les élus, les médias, la société civile, les parents d'élèves, l'ensemble du milieu pédagogique et l'enseignement supérieur. Il connaît d'importantes modifications tous les deux ou trois ans depuis vingt-cinq ans. Parmi les raisons qui souvent renvoient à l'Histoire (Bouvier, 2014a), l'une est particulière à la France, nous l'avons déjà évoquée : les enseignants sont des fonctionnaires de l'État, recrutés par l'État par des concours nationaux. Un étudiant de Bordeaux ou de Nice, à la suite de sa réussite à un concours, pourra se voir affecté comme enseignant à Lille, à Amiens ou dans les quartiers difficiles de la région parisienne. S'il souhaite revenir dans sa ville ou région d'origine, il pourra le faire, en général par étapes, au bout de quelques années, par des « demandes de mutation au barème », véritable sport national, qui consomme une folle énergie, sert de principal « fonds de commerce » aux organisations syndicales et justifie le poids de la bureaucratie qui y consacre un temps considérable.

Dans ce traitement étatique et centralisé de la formation, le « ministère employeur » (enseignement scolaire) doit préciser par un cahier des charges au « ministère formateur » (enseignement supérieur) ce qu'il attend des enseignants en matière de compétences professionnelles. C'est un euphémisme de dire que ces dernières années, la communication entre les deux ministères a posé plus de problèmes qu'apporté de clarté pour construire des solutions consensuelles. On peut même affirmer que plusieurs années après les décisions prises, la « mastérisation » (selon le terme convenu) reste à construire : aussi curieux que cela puisse paraître, depuis une réforme récente, moins de cinq ans, tout en préparant les concours de recrutement organisés par l'employeur, les étudiants doivent acquérir un diplôme de master qui peut ne pas être directement lié au métier d'enseignant. Cette situation pose de multiples problèmes; des évolutions radicales seront nécessaires. Des séminaires, colloques, articles, thèses et livres sur ces questions vont abonder.

De multiples autres particularités

De multiples autres points propres à notre système éducatif mériteraient d'être évoqués tant ils le distinguent de ceux d'autres pays. Pour terminer cette partie, je ne citerai que les plus remarquables pour un lecteur étranger; plusieurs sont détaillés dans les rapports du Haut Conseil de l'Éducation :

1. Dans l'enseignement primaire, il n'existe pas de chef d'établissement et les écoles n'ont aucune autonomie;
2. Les documentalistes des établissements secondaires tiennent à leur statut de « professeur », niant ainsi ce qui fonde leur métier;
3. L'enseignement professionnel jouit d'une image dévalorisée (c'est l'inverse dans l'enseignement supérieur), mais accueille, souvent contre leur gré, plus de 40 % des élèves à la sortie du collège;

4. L'orientation des élèves est confiée à des psychologues qui ne connaissent pas le monde de l'emploi et du travail, et orientent principalement sur des critères scolaires;
5. La vie scolaire est assurée par des personnels spécifiques, en particulier les conseillers principaux d'éducation; la pédagogie et la vie scolaire constituent ainsi deux mondes cloisonnés et très jaloux de leurs prérogatives;
6. La répartition des moyens financiers de l'État entre l'enseignement primaire (très inférieure à la moyenne des pays de l'OCDE), les collèges et les lycées (très supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE);
7. L'absentéisme des professeurs, mal connu, non maîtrisé, est sous la seule vigilance des parents d'élèves impuissants;
8. Le temps scolaire annuel (sujet tabou), très réduit par les nombreuses semaines de vacances et les rythmes scolaires, sources de vifs conflits et révélateurs des enjeux que traverse le système éducatif.

■ ÉVOLUTIONS DEPUIS LA FIN DES « TRENTE GLORIEUSES »

Depuis Jean Fourastié, les économistes qualifient de « trente glorieuses », les trois décennies qui suivirent la Seconde Guerre mondiale. On observa durant cette période un considérable essor économique des pays développés, permettant la « massification » de leurs systèmes éducatifs : scolarisation générale et dans de bonnes conditions de tous les enfants en âge de l'être : dans ces pays il n'y a pas 100 élèves par classe et les enseignants ont reçu une formation universitaire. Avec le premier choc pétrolier au milieu des années 1970, les « trente glorieuses » cédèrent la place aux « trente piteuses ». Dans cette période (qui se poursuit), on put observer en France un certain nombre d'évolutions sociétales et politiques, entraînant pour l'éducation et la formation des modifications structurelles et culturelles; plus lentement pour ces dernières et plus lentement encore pour le registre pédagogique, au moins jusqu'à l'arrivée massive et récente d'Internet désormais entre les mains des élèves, les seuls susceptibles de pousser l'École française à la réforme!

Trois « actes » de décentralisation politique en trente ans

La V^e République (1958) a renforcé le centralisme, déjà grand, de l'État en France. Pourtant, vingt ans après sa naissance émergea une nécessité d'aller vers des formes de décentralisation politique afin de responsabiliser les acteurs locaux. En 1973, un rapport d'Olivier Guichard (ministre de droite) fut suivi quelques années après par un premier « acte » de décentralisation : une batterie de « lois Defferre » (1983-1985), du nom d'un ministre de gauche, suivi d'un « acte II » du gouvernement de Jean-Pierre Raffarin (2003), premier ministre de droite, à la suite d'un rapport (en 2000) d'un ancien premier ministre de gauche, Pierre Mauroy. Se prépare un « acte III » (2013-2015) par l'actuel gouvernement de gauche (programme électoral de François Hollande), qui succède à de nombreux rapports (dont le rapport Attali en 2008) publiés durant le quinquennat de Nicolas Sarkozy. Même les Français ne comprennent pas tout de cette obscure alchimie! Souvent, ils ne connaissent que la surface des choses.

L'acte I de la décentralisation créa de nouvelles collectivités territoriales : les régions. La responsabilité des bâtiments scolaires fut alors répartie entre les municipalités (écoles primaires), les départements (collèges), les régions (lycées) et l'État (universités). Pour l'enseignement secondaire public (collèges et lycées) fut créé un statut d'établissements

publics locaux d'enseignement (près de 10 000 EPLE) leur donnant une personnalité morale de droit public, dotée d'une autonomie financière et administrative, certes très relative; mais rien de tel pour les écoles primaires : elles n'ont pas de statut d'établissement public. Nous l'avons dit plus haut, les collectivités territoriales, de par la loi, ont désormais la responsabilité de nouvelles catégories de dépenses. De plus, les salaires des personnels chargés de l'entretien et de la maintenance des locaux, devenus en 2003 des fonctionnaires territoriaux, sont désormais payés par les collectivités territoriales. Sur le plan juridique, les questions pédagogiques demeurent de la seule responsabilité de l'État, mais dans différents sujets : l'insertion professionnelle, l'orientation des élèves, le décrochage scolaire, les rythmes scolaires et surtout le financement des nouvelles technologies, dans les faits, les collectivités territoriales ont pénétré le champ pédagogique. Il est difficile de dire jusqu'où ira cette tendance lourde qui s'affirme depuis déjà trois décennies¹².

Un fait patent illustre cela. Il concerne la « dépense intérieure d'éducation ». L'enseignement obligatoire est censé être gratuit pour les familles. Son financement relève principalement de l'État, mais aussi un peu des parents, des entreprises et, depuis la décentralisation, beaucoup des collectivités territoriales. La part relative de l'État ne fait que diminuer (54 % aujourd'hui) alors que celle des collectivités territoriales augmente (25 %; il y a vingt-cinq ans, elle n'était que de 10 %). Sachant que, classiquement, « qui paye décide », on voit de quelle façon se déplacent les rapports de force.

Au rythme de ces tendances lourdes, on peut conjecturer qu'un inévitable acte IV de la décentralisation marquera, d'ici dix ans au plus, un tournant radical pour le système éducatif, s'il ne s'effondre pas avant sous la pression du marché, de son coût très élevé selon les comparaisons internationales¹³, de la faiblesse de ses résultats¹⁴, notamment en matière de décrochage, d'illettrisme et, plus grave encore, de son peu d'équité.

Le choc tardif des comparaisons internationales

Les enquêtes et comparaisons internationales (TIMSS, PIRLS, PISA, classement de Shanghai...) se sont multipliées¹⁵, popularisées et discutées; plus ou moins suivant les pays comme le montrent Mons et Pons (2013). Les deux premières enquêtes citées furent quasiment ignorées pendant longtemps par le milieu éducatif français. Curieusement, le PISA et le classement de Shanghai le furent également dans un premier temps. Mais leur aspect répétitif, les débats internationaux soulevés, les répercussions dans certains pays proches de la France comme l'Allemagne et la Suisse, l'intérêt progressif de la part des médias, de la société civile, puis de certains élus, les ont progressivement placées au centre des débats internes aux systèmes éducatif et universitaire. Elles sont aujourd'hui omniprésentes et leurs nouvelles publications, même critiquées par certains, sont attendues et scrutées dans le moindre détail par beaucoup. Le « choc PISA » vient de se produire en France avec un décalage de plus de dix ans sur les pays proches. Pour l'instant, malgré son ampleur médiatique considérable en décembre 2013, il est trop tôt pour en distinguer les conséquences concrètes. Selon son habitude, le milieu éducatif français tente de l'étouffer, comme si, pour diminuer la fièvre d'un malade, il suffisait de détruire le thermomètre.

¹² La revue *Administration et éducation* consacre son n° 4 de 2013 à ces questions en donnant la parole à différents fonctionnaires de l'État et à des élus locaux.

¹³ Voir le n° 65 de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

¹⁴ Voir les rapports du Haut Conseil de l'Éducation (HCE) http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art_id

¹⁵ Voir le n° 54 de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

Une faible influence des sciences de gestion et du New Public Management

Divers facteurs ont conduit les cadres du système éducatif (ministère, rectorats, chefs d'établissement...), à partir des années 1980, à se préoccuper de management public, de questions de qualité, de démarches de projet puis, plus tard, au début des années 2000, d'une prise en compte des résultats, de la définition des objectifs poursuivis (aux niveaux macro, méso et micro), assortis d'indicateurs, avec un usage croissant de tableaux de bord. Si le milieu de l'encadrement s'est progressivement saisi des méthodes managériales, notamment par de nombreuses formations organisées par l'État depuis trente ans et par des universités, s'il s'est intéressé aux sciences de gestion sans s'en réclamer ouvertement, cette nouvelle culture professionnelle n'a guère irradié le milieu pédagogique. Ce dernier s'est même montré rétif à ces idées, notamment à celle de la mesure des résultats et à toute perspective de reddition de comptes, que ce soit en direction de sa hiérarchie, des parents d'élèves ou de la société civile et encore plus à destination de ses collègues de proximité. Avec Marie-Caroline Missir et Jean-Pierre Obin (2013), nous avons tenté de saisir les raisons de cet état de fait en France. Une rhétorique justifie cette attitude en termes « d'autonomie pédagogique individuelle » inscrite dans la loi depuis 2005. Si l'on discerne aujourd'hui quelques modestes et très récentes évolutions, elles tiennent avant tout aux usages généralisés du numérique par les élèves : par rapport aux multiples informations qui se propagent, le milieu pédagogique, autour des chefs d'établissement, commence à s'organiser (un peu tard, je le crains) pour diffuser des informations validées et devenir partie prenante de cette révolution en marche. Il n'est pas convaincu pour autant qu'il peut trouver de l'aide dans certaines pratiques relevant du *New Public Management* et redoute la nouvelle gouvernance (Bouvier, 2012a). Le fossé entre la culture de l'encadrement et celle du milieu pédagogique reste très profond. Pourra-t-il se réduire ?

L'échec du droit législatif à l'expérimentation

Un élément particulier peut amener à saisir d'autres particularités du système éducatif français et de son milieu pédagogique. Dans un pays de tradition centralisatrice et pratiquant la mise en place uniforme des dispositifs décidés par l'État, l'acte II de la décentralisation a introduit une innovation majeure donnant lieu à une réforme constitutionnelle (ce n'est pas rien) : le droit pour les collectivités territoriales d'expérimenter; c'est-à-dire, sous certaines conditions, de pouvoir, sur un temps limité, déroger à la législation, le Parlement gardant, *in fine*, le dernier mot. En 2005, sur la même idée, la loi Fillon accorda aux établissements scolaires, toujours sous certaines conditions, de pouvoir pratiquer des expérimentations pédagogiques, en sortant de certains cadres normatifs. Six ans après, le Haut Conseil de l'Éducation (Bouvier 2014b), qui devait selon la loi en faire l'évaluation, fit un constat édifiant¹⁶ : moins de 10 % des collèges, très peu de lycées et 0,5 % des écoles primaires avaient utilisé cet espace de liberté. Les enseignants qui se plaignent régulièrement d'être bridés par une réglementation qu'ils qualifient à juste titre de « tatillonne » n'ont pas saisi cette possibilité de s'en affranchir. Le feront-ils un jour ? J'ai des doutes.

Ce sujet permet d'illustrer la force de la culture bureaucratique au sein de notre système éducatif : certains imaginent même que l'on crée un statut pour les établissements qui voudraient expérimenter. Ils ne craignent pas le ridicule : en quelque sorte, pour sortir du car-

¹⁶ Voir www.hce.education.fr

can administratif, il s'agirait d'ajouter un cadre supplémentaire. Ce véritable amour des statuts peut être illustré par un autre exemple : d'aucuns voudraient que soit créé un statut de parent d'élève. Une première mondiale sans doute?

L'extrême faiblesse du système d'évaluation

Autre paradoxe du système éducatif français : l'évaluation. Depuis l'école primaire jusqu'à l'université, les enseignants français évaluent abondamment leurs élèves. En fait, ils leur mettent des notes sur 20 et chaque élève vise la moyenne, c'est-à-dire 10 : pour eux, « 10 c'est bien ». Il est impossible de dire ce qu'elles signifient en termes d'acquis. Chacun sait que cela a peu de sens puisque dans une discipline donnée, on fera la moyenne des notes obtenues, un 12 venant compenser un 8 pour donner la moyenne de 10. Et pire encore, un 12 en géographie compensera un 8 en anglais pour donner la moyenne générale dont personne ne remet le sens en question. Par contre, ces évaluateurs permanents que sont les enseignants n'évaluent pas leur action et, en gros, personne ne le fait. Certes, existent encore en France des corps d'inspection pédagogique qui viennent dans la classe d'un enseignant (en moyenne tous les sept ans dans le secondaire) pour exercer un contrôle de conformité : respect des programmes, des horaires et des circulaires, observations de pratiques, mais nul ne connaît la plus-value qu'ils apportent au système, car très peu de recherches leurs sont consacrées, en dehors de Pons (2010 et 2011). Contrairement à la majorité des pays européens, l'auto-évaluation des établissements scolaires, peu présente, n'est pas encouragée.

La « culture de l'évaluation » chère à Claude Thélot fait cruellement défaut. Le besoin d'évaluation qui s'est fait sentir au niveau du ministère de l'Éducation nationale a conduit, au fil du temps, le ministre René Monory à créer une Direction de l'évaluation et de la prospective (1987), à laquelle, plus tard (2000), le ministre Jack Lang a ajouté un Haut Conseil à l'évaluation de l'école (HCEE), remplacé en 2005 (par le ministre François Fillon) par le Haut Conseil de l'Éducation (HCE), lui-même remplacé, par le ministre Vincent Peillon, en 2013, par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). De quoi donner le tournis! Autant dire qu'il n'y a pas de continuité. Aucun travail n'est possible sur le long terme. Il en est presque de même pour l'enseignement supérieur et la recherche. Ce problème du rapport au temps long est général : depuis le début de la V^e République, le mandat moyen d'un gouvernement ou d'un ministre de l'éducation nationale est de vingt mois.

L'École du socle et les blocages corporatistes

Afin de limiter la coupure entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, le Haut Conseil de l'Éducation, en 2010, a avancé l'idée d'aller vers une « école du socle commun », sorte « d'école fondamentale » de la scolarité obligatoire, comme il en existe dans certains pays du nord de l'Europe. Cela sembla séduire les médias, les parents d'élèves et les commissions parlementaires qui s'y référèrent aussitôt. Toutefois, cela heurtait des champs syndicaux distincts et certains corporatismes¹⁷. Des mois après, malgré les grandes concertations lancées par le ministre Vincent Peillon en 2013 en vue d'une « Refondation de l'École », la seule avancée en ce sens, pour l'instant, a consisté à créer sur le terrain (par la loi!) autour de chaque collège, un conseil supplémentaire réunissant des enseignants du collège et des écoles primaires qui lui envoient leurs élèves. On mesure là l'ampleur du pro-

¹⁷ En 2012, la revue *Administration & Éducation* a consacré son n° 134 à ce sujet.

grès réalisé après dix-huit mois de vifs débats! La montagne a accouché d'une souris, car les blocages corporatistes sont considérables et la prime au *statu quo* reste un incontournable du milieu pédagogique.

Les évolutions de l'enseignement supérieur ne sont pas plus faciles à conduire, d'autres corporatismes s'y expriment, mais les choix stratégiques sont le plus souvent guidés par la recherche et celle-ci, par essence, est internationale dans la majorité des domaines et donc bouge. Cela pousse à des évolutions plus ou moins concertées, comme ce fut le cas avec la mise en place en Europe du « LMD » : Licence-Master-Doctorat, assortie d'un principe de « reconnaissance mutuelle des diplômes » au sein des pays européens.

■ SON RÔLE ET SA PLACE DANS UNE SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE

La perspective offerte par les organisations apprenantes

Les idées issues des sciences cognitives (Bouvier, 2009), le concept de systèmes apprenants et d'intelligence collective, les nouvelles formes d'organisations en réseaux, notamment numériques, ont très peu pénétré le système éducatif français. Peut-être un peu plus l'enseignement supérieur par son rapport à la recherche (en particulier par la recherche et développement) avec différents types de *clusters* et récemment l'arrivée des *massive open online course* (MOOC). Les apprentissages collectifs ne sont pas facilités, ni encouragés, ni valorisés. La formation continue des enseignants n'a pas évolué et l'on est encore loin de formes collectives de développement professionnel, de valorisation des acquis de l'expérience et de capitalisation de connaissances telles que le pratiquent d'autres secteurs de la société, comme la santé, ou les entreprises de nouvelles technologies, par exemple. L'idée de « société de la connaissance » ne mobilise pas le milieu pédagogique qui voit en elle un cliché journalistique ou, pire encore, un simple vecteur d'idées libérales (au sens français du terme). Ainsi, l'intelligence collective est professionnellement peu valorisée et la capitalisation des acquis de l'expérience professionnelle presque inexistante au sein des établissements scolaires.

Les résistances à la révolution en marche de l'usage du numérique

Si les élèves ont en permanence les doigts sur des claviers et les yeux sur un ou plusieurs écrans, le plus souvent de tablettes ou de *smartphones*, y compris pendant les heures de cours, si le numérique est, de fait, omniprésent partout dans la société, dans l'enseignement scolaire, l'usage pédagogique de ces outils à l'initiative des enseignants est encore, somme toute, relativement modeste, même si l'on peut noter des différences considérables d'un établissement à un autre, même géographiquement voisins. À quelques centaines de mètres de distance, l'école du XXI^e siècle côtoie celle du XIX^e, ce qui peut surprendre dans un pays autant marqué par les mises en œuvre uniformes qu'il chérit. Cela confirme que l'uniformité est formelle et de façade; elle n'existe pas du point de vue des pratiques pédagogiques. L'influence du numérique est d'abord une question d'usages. On peut apprécier là l'autonomie conquise par les établissements secondaires et les appuis locaux qu'ils trouvent de la part des collectivités locales et du monde associatif. On pourrait presque dire que l'on assiste, dans les faits, à une large décentralisation fonctionnelle et informelle provoquée par les usages du numérique, qui, jusqu'à présent, parlent plus aux parents et à la société civile qu'aux « professionnels » de l'éducation, même si certaines évolutions se dessinent ces derniers mois. J'ai récemment été interpellé par des parents d'élèves lors d'une réunion

publique : « Maintenant que les outils sont là, pourquoi ne pratiquez-vous pas la classe inversée? » La question se pose dans tous les pays; en France aussi.

Signification et conséquences de « l'École de l'ombre » au sens de Mark Bray

Il y a plus de quinze ans, Mark Bray a commencé à publier ses recherches sur ce qu'il a nommé « l'École de l'ombre » : cela englobe tous les dispositifs d'accompagnement externes à l'école formelle, parfois gratuits, mais le plus souvent payés par les parents dont les cours particuliers et les devoirs de vacances sont les ancêtres : groupes de répétition, accompagnement, tutorat, *coaching*, aide aux devoirs, à l'orientation, sites payants, etc. Ceci peut être encouragé par les pouvoirs publics dans certains pays d'Asie, voire être quasiment obligatoire. Mark Bray (2011) a montré que ce phénomène très développé sur une partie du continent asiatique poursuit un essor rapide et même impressionnant. Désormais il concerne aussi l'Europe. Plus inquiétant encore pour nous : c'est en France que le chiffre d'affaires de cette « École du marché », qui s'ajoute aux systèmes public et privé, est le plus important en Europe. En augmentation de 10 % par an depuis plusieurs années, les économistes l'évaluent à 3 milliards d'euros en 2012. Vers quel système scolaire nous dirigeons-nous?

■ EN GUISE DE CONCLUSION

Le système scolaire français, en difficulté, est-il encore réformable? Cette question qui se posait depuis plusieurs années a pris de l'importance ces derniers mois. D'une part en raison de l'accumulation de recherches et de rapports mettant de plus en plus en lumière ses faiblesses et leur augmentation, et ce, malgré les différentes initiatives des ministres successifs. Sans être excessif, on peut dire que, sur les constats, règne aujourd'hui un large consensus; mais pas sur les solutions à envisager, bien sûr! D'autre part parce que le ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, dès son arrivée en 2012, les a repris à son compte pour lancer sa « Refondation de l'École » à laquelle beaucoup ont cru, chez les professionnels, chez les parents d'élèves, chez les élus. Si une nouvelle loi d'orientation a été laborieusement votée en juin 2013 (une « loi bavarde » selon un propos public de l'historien Antoine Prost), son incidence n'est pas perceptible (c'est encore trop tôt, pense le ministre). Les derniers espoirs de réformes se sont, peut-être, éteints avec elle, du moins je le crains. Toutefois, au pessimisme de la raison je préfère, comme nous l'enseigne Antonio Gramsci, l'optimisme de l'action.

Nombre d'organisations professionnelles, notamment certains syndicats progressistes (il y en a) ou des associations professionnelles comme l'AFAE, organisent des colloques sur cette douloureuse question. La réponse dépendra des nombreux corporatismes antagonistes qui irradient le système éducatif français et qui, de fait, par facilité, peut-être par lâcheté ou intérêt, poussent au *statu quo*. L'avenir n'est pas écrit. Plusieurs *scénarii* sont envisageables, pour l'école française en particulier et pour l'École en général; nous en avons dessiné certains (Bouvier, 2012b). Sans doute, au sens où l'entendent les sociologues depuis Guy Vincent (1994), c'est une forme scolaire hybride qui émerge et se construit sous nos yeux (Bouvier, 2014c), en France comme ailleurs.

■ BIBLIOGRAPHIE

- Association française des acteurs de l'Éducation (2011). *Système éducatif français et son administration*, 12^e édition, Paris, AFAE.
- Association française des acteurs de l'Éducation (2012). « L'École du socle », *Administration & Éducation*, n° 134, Paris, AFAE.
- Attali, J. (2008). *Rapport de la Commission pour la libération de la croissance française*, Paris, XO éditions, La documentation française.
- Bouvier, A. (2009). *Management et sciences cognitives*, « Que sais-je? », 4^e édition, Paris, PUF.
- Bouvier, A. (2012a). *La gouvernance des systèmes éducatifs*, Collection Politique d'aujourd'hui, 2^e édition, Paris, PUF.
- Bouvier, A. (2012b). « L'école de 2030 », *Futuribles*, septembre 2012, n° 388, p. 51-72.
- Bouvier, A. (2014a). « Peut-on dépasser les paradoxes de la formation des enseignants en France? », *Administration, Revue de l'administration territoriale de l'État*, p. 98-100.
- Bouvier, A. (2014b). « Ce que les travaux du Haut Conseil de l'Éducation ont révélé sur le système éducatif français et son évaluation », *Revue de l'Amopa*, n° 204, p. 37-40.
- Bouvier, A. (2014c). *La forme scolaire du siècle dernier explose-t-elle?* (à paraître).
- Bouvier, A., M.-C. Missir et J.-P. Obin (2013). « Management et éducation, deux univers à réconcilier », *Administration & éducation*, n° 135, Paris, AFAE, p. 107-122.
- Bray, M. (2011). *L'ombre du système éducatif: quel soutien scolaire privé, quelles politiques publiques?*, Paris, UNESCO.
- Centre international d'études pédagogiques (2011). « Le curriculum dans les politiques éducatives », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 56, Sèvres, CIEP.
- Centre international d'études pédagogiques (2014). « Le financement de l'éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 65, Sèvres, CIEP.
- Forestier C. et C. Thélot (2007). *Que vaut l'enseignement en France?*, Paris, Éditions Stock.
- Geffroy, M.-T. et P. Gautier-Moulin (2013). *L'illettrisme. Mieux comprendre pour mieux agir*, Toulouse, Éditions Milan.
- Haut Conseil de l'Éducation, *Avis et rapports*,
http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art_id (page consultée en novembre 2014).
- Meuret, D. (2013). *Pour une école qui aime le monde. Les leçons d'une comparaison France-Québec (1960-2012)*, collection « Paideia », Rennes, Presses universitaires.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013). *L'état de l'École, 30 indicateurs sur le système éducatif français*, n° 23,
<http://www.education.gouv.fr/cid57102/l-etat-de-l-ecole-30-indicateurs-sur-le-systeme-educatif-francais.html> (page consultée en septembre 2014).
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, septembre, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf (page consultée en septembre 2014).

- Mons, N. et X. Pons (2013). « Pourquoi n'y a-t-il pas eu de « choc PISA » en France? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001-2008) », *Revue française de pédagogie*, n° 182, Lyon, Ifé, p. 1-11.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*, Paris, éditions du Seuil.
- Pons, X. (2010). *Évaluer l'action éducative. Des professionnels en concurrence*, collection éducation et société, Paris, Presses universitaires de France.
- Pons, X. (2011). L'évaluation des politiques éducatives, « Que sais-je? », Paris, Presses universitaires de France.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école, Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Éditions du Seuil.
- Robert, A. (2006). *Miroirs du syndicalisme enseignant*, Paris, Nouveaux regards, Syllepse.
- Toulemonde, B. (1988). *Petite histoire d'un grand ministère : l'Éducation nationale*, Paris, Albin Michel.
- Toulemonde, B. (2012). « De nouveaux modes de gouvernance », *Cahier français*, n° 368, p. 47-53.
- Vergnaud, M. (1985). « Les conservatismes à l'école », dans *Faire réussir l'école*, Lyon, Éducation et Devenir et Chronique sociale.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Sites consultés

www.afae.fr

www.ries.revues.org

www.hce.education.fr

www.anlci.gouv.fr