

Solaux, G., Huguenin, J.-M., Payet, J-P. & Ramirez, J. (2011).  
Evaluation, concertation, décision : quelle régulation pour le système  
éducatif ? Le cas de l'enseignement primaire genevois. *Raisons  
éducatives*, 15, 165-184.

## **Évaluation, concertation, décision : quelle régulation pour le système éducatif ? Le cas de l'enseignement primaire genevois**

**Georges Solaux\*, Jean-Marc Huguenin\*\*,  
Jean-Paul Payet\*\*\* & José V. Ramirez\*\*\*\***

**\*Université de Bourgogne \*\*IDHEAP<sup>1</sup>, Lausanne**

**\*\*\*Université de Genève \*\*\*\*HEG<sup>2</sup> et**

**Leading House en économie de l'éducation, Genève**

Suite à trois années de concertation, le Département de l'instruction publique du canton de Genève a mis en place un « nouveau fonctionnement » de l'enseignement primaire à la rentrée scolaire de septembre 2008. La mise en œuvre du nouveau dispositif était accompagnée de la création d'un outil d'évaluation externe appelé « Observatoire du fonctionnement de l'enseignement primaire »<sup>3</sup> (dans la suite du texte, dénommé Observatoire). L'analyse de cet outil d'évaluation fait l'objet du présent article. La problématique développée vise à montrer que, si l'expertise en matière d'évaluation de l'éducation n'est pas la science, elle peut toutefois être modestement fondée et sans « grandiloquence conceptuelle » (Lallement, 1993) sur les valeurs de la production des connaissances, voire contribuer à quelque production de connaissances limitées aux « hypothèses mineures qui jaillissent chaque jour à foison dans le travail quotidien de la recherche » (Merton, 1965, pp. 13-14).

1. Institut de hautes études en administration publique.

2. Haute école de gestion.

3. Voir le Mandat relatif à l'Observatoire du fonctionnement de l'enseignement primaire pour les années 2009-2012 du 27 août 2009, consultable à l'adresse : <http://www.geneve.ch/dip/GestionContenu/detail.asp?mod=communiqu.html&id=1303>

Notre propos tentera de tisser quelques liens entre les notions de science, d'expertise et de décision démocratique, nous inscrivant ainsi dans la problématique développée par Weber dans deux conférences prononcées en 1917 et 1919 (*Wissenschaft als Beruf* le 7 novembre 1917, et *Politik als Beruf* le 28 janvier 1919) lorsqu'il pose la question du sens de la science dans sa relation entre « la profession et la vocation de savant » (Weber, 2003). Il y adopte la réponse donnée par Tolstoï : « Elle n'a pas de sens parce qu'elle ne peut répondre à la seule question qui importe pour nous, laquelle est de savoir ce que nous devons faire et comment nous devons vivre »<sup>4</sup> (cité par Weber, 2003, p. 90). Sans avoir la prétention d'apporter la contradiction à la réponse de Tolstoï, notre ambition consiste à montrer qu'il a été possible, dans le cadre de cette évaluation de l'enseignement primaire genevois, d'apporter des informations relevant du champ scientifique aux acteurs sociaux en vue de les aider à déterminer des choix ou des pistes d'action pour mieux vivre l'école.

Pour développer cette proposition, une première partie contextualisera la place de l'Observatoire dans le cadre du nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire. Dans une deuxième partie, les caractéristiques de l'Observatoire seront rapportées à celles de la réforme dont il est censé évaluer la mise en œuvre. Dans une troisième partie, quelques éléments de justification de la dimension pluri et interdisciplinaire des méthodes d'investigation mobilisées et des analyses réalisées seront proposés. Enfin la quatrième partie illustrera, par un exemple, la mise en œuvre de l'approche interdisciplinaire.

## LE NOUVEAU FONCTIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DU CANTON DE GENÈVE

Le nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire du canton de Genève repose sur un long processus de concertation<sup>5</sup>. En septembre 2005, le conseiller d'État<sup>6</sup> chargé du Département de l'Instruction publique du

canton de Genève réunit les représentants des enseignants de l'enseignement primaire (SPG)<sup>7</sup>, des inspecteurs de l'enseignement primaire (AIG)<sup>8</sup>, des formateurs (CEFEP)<sup>9</sup>, des secrétaires et des différents niveaux de l'administration du Département de l'Instruction publique (DIP) et de la Direction générale de l'enseignement primaire (DGEP). Le conseiller d'État annonce aux « partenaires » son intention de faire évoluer le « fonctionnement » de l'enseignement primaire sur la base de propositions émanant du groupe de travail présent, qui deviendra rapidement la « Commission de fonctionnement ». Cette dernière, présidée par le Directeur général de l'enseignement primaire, reçoit un premier mandat le 8 décembre 2005. Elle se réunit 25 fois entre septembre 2005 et juin 2008, soit plus de six fois par année. Le nouveau fonctionnement est mis en place en août 2008. Trois années de concertation furent donc nécessaires pour adopter un système répondant aux souhaits et revendications parfois contradictoires des différents acteurs.

La justification de la réforme est inspirée d'études, analyses et évaluations tombées dans le domaine public. De manière générale, elle s'inscrit dans le cadre du plan d'action décidé par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique suite aux résultats obtenus par les élèves suisses au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2000 (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique, 2003)<sup>10</sup>. Les élèves et leurs performances sont prioritairement ciblés par la recherche d'un système produisant davantage d'efficacité et d'équité. En effet, l'école primaire genevoise se caractérise par une performance de ses élèves qui se situe en dessous de la moyenne suisse dans les trois disciplines – mathématiques, sciences et lecture – testées par PISA (Huguenin, 2011). Les deux objectifs de recherche de plus grande efficacité et équité conduisent alors à proposer un système moins uniforme et davantage centré sur les besoins locaux, sur les caractéristiques spécifiques des populations scolaires. Dans le cadre de la recherche d'une plus grande équité, un Réseau d'enseignement prioritaire (REP) prévoyant des allocations de ressources plus importantes aux écoles présentant les profils socioculturels les plus faibles est créé. Il s'ensuivra la décision de donner aux établissements une autonomie partielle.

Une autre justification est inspirée d'enquêtes réalisées auprès du personnel enseignant en 2002 et 2003. L'enquête Santé 2002<sup>11</sup> mettait en

4. Voir note de bas de page 90 (Weber, 2003), « la référence va à la critique que fait Tolstoï dans la première partie de son essai de critique sociale : *Que faire ?* »

5. Le nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire s'inscrit dans une longue temporalité de concertation au niveau politique. Il ne saurait être question d'isoler la période récente retenue ici (de 2003 à aujourd'hui), qui correspond à la nomination d'un nouveau conseiller d'État chargé du Département de l'Instruction publique, des périodes précédentes, notamment de celle dite de la « rénovation ».

6. En Suisse, l'éducation est l'un des nombreux domaines dont la compétence relève principalement du niveau cantonal. Il faut cependant noter un mouvement actuel vers une certaine centralisation, appelé « harmonisation », au niveau fédéral. Il n'est pas inutile d'avoir à l'esprit que ce processus d'harmonisation entre les politiques éducatives cantonales constitue un des arrière-plans normatifs de la réforme du fonctionnement ici analysée.

7. Société pédagogique genevoise.

8. Association des inspecteurs genevois.

9. Centre de formation continue de l'enseignement primaire.

10. Ce plan d'action prévoit notamment l'autonomisation des écoles avec l'introduction ou le renforcement d'organes de direction associés à l'examen périodique des objectifs de performance.

11. « Évaluation des relations entre les conditions de travail et la santé du personnel de l'enseignement primaire du Département de l'Instruction publique », juin 2003, Action en santé publique, Versoix, Suisse.

évidence la faiblesse du soutien hiérarchique. Il s'ensuit la décision d'installer une hiérarchie de proximité dans les écoles avec la création d'un corps de directeurs d'établissement primaire<sup>12</sup>.

Un troisième axe de motivation est constitué par la volonté de mener une réflexion en lien avec les 13 priorités pour l'Instruction publique<sup>13</sup> énoncées par le DIP en 2003, et notamment la priorité numéro 13 qui est centrée sur le souci de promouvoir de nouveaux modes de régulation au niveau cantonal comme suit:

Les décisions politiques feront l'objet d'évaluations régulières en matière d'efficacité, de résultats et de coûts du système. Ces évaluations donneront ensuite lieu systématiquement à des concertations avec l'ensemble des milieux intéressés, tout particulièrement les collaborateurs du DIP, les associations professionnelles et syndicales; celles de parents, d'élèves ou d'étudiants<sup>14</sup>.

À la rentrée scolaire d'août 2008, le nouveau fonctionnement propose donc la mise en œuvre d'actions destinées à atteindre les objectifs d'efficacité, d'efficience et d'équité, supposant un soutien hiérarchique de proximité et la modernisation de la régulation du système tant au niveau local qu'au niveau cantonal. Institutionnellement, le regroupement des 163 écoles du canton de Genève en 91 établissements scolaires répartis en cinq régions géographiques repose sur la mise en place des projets d'établissement, sur un dispositif de concertation avec la création des Conseils d'établissement, et enfin sur la création du corps de directeurs d'établissement primaire, autorité hiérarchique locale responsable de l'autonomie de l'établissement dans le cadre des lois et règlements existants, mais aussi hiérarchie de proximité pour les enseignants.

Au niveau cantonal, la nouvelle régulation repose sur l'inflexion de la fonction administrative de la DGEP, qui doit évoluer d'une direction de gestion à une direction d'objectifs, sur la définition d'un nouveau mandat<sup>15</sup> délivré à la Commission de fonctionnement jusqu'en 2012 et sur l'installation d'un Observatoire du fonctionnement de l'enseignement primaire<sup>16</sup>, dont la création était par ailleurs revendiquée depuis 1999 par le syndicat

majoritaire des enseignants du primaire (SPG). Les associations de parents d'élèves et les communes du canton intègrent la Commission de fonctionnement. On retrouve ainsi au niveau local, dans les Conseils d'établissement, et au niveau cantonal, dans la Commission de fonctionnement, les mêmes acteurs: l'administration, les enseignants, les parents d'élèves et les communes. En tant que nouveaux modes de régulation, les Conseils d'établissement et la Commission de fonctionnement peuvent être considérés comme

des modes d'ajustement permanents d'une pluralité d'actions et de leurs effets, permettant d'assurer l'équilibre dynamique de systèmes instables [...]. S'il y a régulation, c'est parce que les règles ne peuvent tout prévoir, doivent être interprétées, remises en cause (en adaptation perpétuelle en fonction des situations et objectifs). La régulation de tout groupe social correspond aux interactions entre les intérêts particuliers de chaque composante du groupe et l'intérêt commun ou général de celui-ci. (Bauby, 2002, p. 15)

Le nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire se caractérise ainsi par une double action qui vise à la fois les structures et les acteurs. Les structures évoluent avec la création des établissements, des régions et des Conseils d'établissement; les acteurs sont visés par l'autonomie partielle donnée aux établissements qu'ils sont chargés de faire vivre. Ce caractère particulier et exigeant explique l'importance prise par les termes *fonctions* et *processus* dans le suivi de la mise en œuvre de la réforme.

Conceptuellement, le nouveau fonctionnement s'inscrit dès lors dans la décentralisation du management des systèmes scolaires que connaissent depuis un certain nombre d'années la plupart des pays anglo-saxons, et plus particulièrement l'Australie où le concept de *School-based management* a été développé dans les années 1960 (sous la pression du *Australian Capital Territory* [ACT]) comme alternative à un modèle de management centralisé au niveau national (Zajda & Gamage, 2009). L'idée d'un conseil d'établissement, regroupant des représentants des enseignants, des parents et de la communauté locale, constitue le principal fondement de ce modèle de management. Bien que cette idée soit commune à l'ensemble des modèles visant une plus grande autonomie des établissements scolaires, il existe bel et bien un continuum entre un système scolaire totalement centralisé et celui où prévaut une totale décentralisation de l'autorité pouvant aller jusqu'à la privatisation de la production scolaire. Dans le cas de Genève, l'objectif déclaré est de faire évoluer le système d'une position intermédiaire mais proche d'une forte centralisation (au niveau cantonal) à une position toujours intermédiaire mais se rapprochant de l'autre pôle du continuum. Bien que la réforme ne vise aucunement une privatisation du système scolaire, telle qu'elle est pratiquée aux États-Unis ou en Angleterre, le mouvement engagé à Genève est forcément accompagné de tensions, notamment liées à l'instauration d'une certaine forme de concurrence entre les établissements.

12. Voir le site de la Direction générale de l'enseignement primaire: <http://icp.ge.ch/ep/etidep>

13. Voir [http://www.geneve.ch/dip/13\\_priorites.asp](http://www.geneve.ch/dip/13_priorites.asp)

14. Voir [http://www.geneve.ch/dip/13\\_priorites.asp](http://www.geneve.ch/dip/13_priorites.asp)

15. Voir le Mandat relatif à la Commission de fonctionnement de l'enseignement primaire pour les années scolaires 2009-2012 du 2 décembre 2009, consultable à l'adresse: <http://www.geneve.ch/dip/GestionContenu/detail.asp?mod=communiqu.html&id=1303>

16. En 2002 déjà, le Département de l'instruction publique avait mis en place une «Commission scientifique de suivi et de conseil relative à la phase d'extension de la rénovation de l'enseignement primaire» composée «d'universitaires et de chercheurs aux compétences reconnues» (voir le Mandat relatif à cette Commission scientifique du 15 mars 2002, p. 2, à consulter à la DGEP, rue Calvin, Genève).

## L'OBSERVATOIRE DU FONCTIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Le mandat délivré à l'Observatoire, qui engage les experts de 2009 à 2012, comprend les missions suivantes :

Mener des observations, dans une perspective opérationnelle, sur les fonctions, processus et impacts générés par le nouveau fonctionnement de l'enseignement primaire, à tous les échelons du système [...], évaluer la portée des changements par rapport aux objectifs du nouveau fonctionnement, proposer des ajustements, organiser des observations en concertation avec la Commission de fonctionnement de l'enseignement primaire. (Mandat de l'Observatoire pour les années 2009-2012, 2009, p. 1)

Le mandat délivré à la Commission de fonctionnement prévoit, quant à lui, deux missions essentielles : d'une part, analyser les « fonctions, les processus et impacts générés par la nouvelle organisation » (Mandat de l'Observatoire pour les années 2009-2012, 2009, p. 1), d'autre part « proposer à la DGEF les ajustements qu'il est nécessaire d'apporter en s'appuyant sur les rapports de l'Observatoire et sur les constats effectués sur le terrain » (*ibid.*). On note une forte articulation entre les mandats des deux organismes. Si le premier évalue les fonctions, processus et impacts générés par le nouveau fonctionnement au regard des objectifs politiques définis, la Commission de fonctionnement est chargée d'analyser ces mêmes fonctions, processus et impacts en s'appuyant sur les rapports de l'Observatoire. On se trouve donc en présence « d'un processus unique et original de co-construction des savoirs dont le résultat vise à soutenir l'élaboration de politiques publiques en éducation » (Saint-Pierre, 2006, p. 73).

Autrement dit, les savoirs « savants » produits par l'Observatoire doivent comporter une dimension opérationnelle d'expertise et s'inscrire dans le cadre de l'action en proposant des ajustements. Ces savoirs sont confrontés ensuite aux savoirs pratiques des acteurs du système éducatif, confrontation qui génère des avis, des réactions, des contradictions et *in fine* des propositions dont se saisit ou non l'administration scolaire.

Le mandat de l'Observatoire présente une triple exigence d'objectifs déjà citée plus haut : « Évaluer la portée des changements par rapport aux objectifs du nouveau fonctionnement, proposer des ajustements, organiser des observations en concertation avec la Commission de fonctionnement de l'enseignement primaire ». L'objectif « organiser des observations en concertation avec la Commission de fonctionnement de l'enseignement primaire » répond à la volonté de transparence et de démocratisation des prises de décision. Afin de s'inscrire dans une démarche qui associe le caractère nécessairement externe de toute évaluation avec la concertation exigée, la Commission de fonctionnement a souhaité, sur proposition de

l'Observatoire, que la méthode de travail de ce dernier respecte les standards d'évaluation de la Société suisse d'évaluation (Widmer, Landert & Bachmann, 2000). Ceux-ci précisent notamment que

la planification, l'exécution et la présentation d'une évaluation encouragent les parties prenantes et groupes concernés à suivre le processus d'évaluation et à tirer parti de l'opération [...] car le degré d'application des résultats et des recommandations de l'évaluation dépend étroitement de la mesure dans laquelle les parties prenantes et groupes concernés attendent que l'évaluation ait une utilité pour eux-mêmes et pour leurs projets. Une condition importante pour encourager et satisfaire cette attente consiste à inclure les différents protagonistes dans la planification et l'organisation du projet d'évaluation. (p. 6)

Les missions d'évaluation de l'Observatoire sont ainsi définies en Commission de fonctionnement, les acteurs sont auditionnés pour donner leurs avis sur le projet du rapport d'évaluation, avis intégrés au rapport présenté à la Commission de fonctionnement. En outre, une phase supplémentaire d'échanges entre l'Observatoire et chaque partenaire peut avoir lieu, en cas d'incompréhension ou de désaccord.

L'objectif « évaluer la portée des changements par rapport aux objectifs du nouveau fonctionnement » inscrit l'évaluation dans une perspective normative, dans la mesure où les fonctions, processus et impacts doivent être évalués en fonction des principes fondateurs du nouveau fonctionnement et non en fonction de principes portés par les évaluateurs. C'est ainsi que le référent commun de jugement de valeur des experts consiste à déterminer si les actions évaluées concourent à :

1. développer une autonomie partielle des établissements susceptible de promouvoir l'efficacité et l'équité de l'enseignement primaire ;
2. installer une hiérarchie de proximité porteuse d'effets sur les équipes enseignantes mais aussi responsable administrative et pédagogique de l'autonomie partielle des établissements ;
3. ancrer la concertation dans le fonctionnement des établissements, notamment par les Conseils d'établissement qui associent les parents, les communes et les enseignants.

Chaque action est évaluée à l'aune de ces critères d'autonomie, d'efficacité, d'efficience, d'équité, d'encadrement hiérarchique et de concertation, et il s'agit d'apporter des éléments de réponse à la question suivante inspirée de Chevallier (2005, p. 389) : intrinsèquement porteuse d'innovation, une politique est-elle pour autant porteuse de changement ou, mieux encore, des changements attendus ?

L'objectif « proposer des ajustements » suppose que les experts, au-delà du jugement porté sur l'action évaluée, recommandent d'éventuelles

modifications organisationnelles. Ce travail suppose à la fois une culture des systèmes éducatifs et la capacité d'entendre les suggestions des partenaires. La culture des systèmes éducatifs existants permet de puiser dans les innovations introduites dans les enseignements primaires hors du contexte local du canton de Genève les actions qui ont exercé l'impact recherché. C'est ainsi que les travaux réalisés par exemple sur la décentralisation des systèmes éducatifs dans le monde et en Europe (Mons, 2004) fournissent un certain nombre de mises en garde qui ne peuvent être ignorées lorsqu'on travaille sur la dimension de l'autonomie de l'établissement. Les suggestions d'évolution peuvent également émaner des partenaires qu'il faut savoir écouter tout en faisant la part des choses entre revendication catégorielle et recherche de l'intérêt général. La difficulté pour l'expert réside dans le fait que ces deux aspects ne sont d'ailleurs pas toujours contradictoires et qu'une revendication catégorielle peut parfois servir l'intérêt général. La culture des systèmes et la capacité d'écoute permettent aux experts de délibérer sur ce qu'il conviendrait de faire pour atteindre plus rapidement les objectifs fixés.

Ces contraintes exercées sur l'évaluation limitent-elles l'action des experts et interdisent-elles d'utiliser la notion d'expertise scientifique pour qualifier les jugements portés ?

## UNE ÉQUIPE D'EXPERTS

Les systèmes éducatifs sont des organisations complexes qui sont étudiées par un champ disciplinaire lui-même empreint de cette complexité dans la mesure où, en général, il est institutionnellement appelé « sciences de l'éducation ». Le pluriel des « sciences » montre que de nombreuses sciences humaines et sociales peuvent être mobilisées pour produire des connaissances sur le système éducatif. En fonction des objets d'évaluation proposés par le mandat de l'Observatoire et des objectifs qui lui sont assignés, il était difficile de se limiter à un seul champ disciplinaire. En effet, lorsqu'il s'agit d'évaluer des « fonctions », on pénètre le champ de la gestion des ressources humaines, du management, de la sociologie. L'évaluation des « processus » suppose une approche par les sciences de gestion, la sociologie des organisations. L'évaluation des « impacts » sur les mentalités, sur les représentations, sur l'efficacité, l'équité et l'efficience nécessite la mobilisation de techniques d'enquêtes et de mesure de la performance. Le champ cognitif proposé à l'Observatoire est donc très large par les objets et par les méthodes d'investigation à mobiliser. Pour cette raison, chacun des experts est reconnu comme spécialiste dans un des champs d'investigation suivants : la sociologie, l'économie politique et le management.

La sociologie politique permet de fonder l'action d'évaluation sur le fait que la « culture est un enjeu, un ensemble de ressources et de modèles que

les acteurs sociaux cherchent à gérer, à contrôler, qu'ils s'approprient ou dont ils négocient entre eux la transformation en organisation sociale » (Touraine, 1984, p. 32). Les entreprises de réforme des systèmes éducatifs constituent des redéfinitions de la culture scolaire et donc de la culture vivante qui sera partagée par les générations à venir. Dans le cadre qui nous intéresse, l'enjeu est de taille et le moment opportun pour les acteurs sociaux de tenter de renforcer leur identité lors des évaluations et concertations afin d'introduire dans le dispositif la part de culture qu'ils jugent indispensable pour l'avenir. La connaissance sociologique permet d'une part de maîtriser « les mécanismes à travers lesquels des orientations culturelles sont transformées en pratiques sociales » (Touraine, 1984, p. 98) et d'autre part d'identifier les stratégies d'acteurs. Les évaluateurs sont l'objet de la pression des acteurs dominants qui, sous le couvert de l'intérêt général, tentent d'obtenir des avantages. La professionnalité enseignante constitue par exemple un point constant de crispation, aussi bien chez les enseignants que chez les parents d'élèves, entre les défenseurs d'un enseignant traditionnellement seul dans sa classe, et compris fondamentalement comme un agent de transmission des connaissances, et les promoteurs d'un enseignant travaillant en équipe et davantage tourné vers la transmission de méthodes de travail ou de technologies intellectuelles. Le social pénètre ainsi l'école par les conceptions et idéologies que véhiculent les acteurs intéressés à, et par son fonctionnement. Le travail de l'Observatoire confirme que le système éducatif apparaît comme un lieu de rencontre d'acteurs fréquemment opposés, comme un lieu de gestion de conflits. Les experts peuvent maîtriser le fonctionnement de cette organisation sociale au moyen des connaissances produites par la sociologie politique qui permet notamment de comprendre les rapports de force et les conflits générés par les stratégies d'acteurs (Solaux, 2000).

Les rapports de force inhérents à toute organisation sont de plus en plus étudiés par les économistes par le biais du modèle « principal-agent » (Laffont & Martimort, 2002), d'inspiration hobbesienne (Bowles, 1985). De manière schématique, le modèle suppose que l'objectif du principal est de maximiser l'écart entre le bénéfice qu'il retire du niveau de performance atteint par l'agent et le coût nécessaire pour atteindre un tel niveau. Dans cette logique, l'agent fera en sorte d'atteindre le niveau de performance attendu par le principal tout en minimisant son coût. Le tissu des multiples relations principal-agent existant à chaque niveau hiérarchique du système (dans le cas qui nous intéresse ici, de la relation DIP-DGEP à celle entre enseignant et élève) permet ainsi d'évaluer ce dernier en termes de structuration de l'information et des incitations auxquelles font face l'ensemble des acteurs le composant. Dans un système scolaire définissant clairement les objectifs, l'une des questions abordées par cette littérature concerne le lien entre le système de rémunération et de compensation des enseignants et les indicateurs sur lesquels ces derniers peuvent avoir une influence (Lazear, 2003), que ce soit de manière individualisée ou plus collectivement, comme par exemple au niveau des

équipes d'enseignants des établissements scolaires. Bien que ces recherches sur la structure incitative caractérisant les systèmes scolaires ne s'inscrivent pas *stricto sensu* dans l'économie de l'éducation, elles émanent en partie des principaux résultats empiriques liés à ce champ d'investigation, à savoir que les systèmes d'éducation doivent être évalués à l'aune des *outputs* produits (Hanushek, 2003). Au-delà de l'idéologie néo-libérale généralement associée à ce type de modèle, l'économie de l'éducation en tant que champ d'étude en plein essor n'en propose pas moins un certain regard critique et souvent davantage contextualisant que les autres champs d'étude en économie, notamment sur les tensions généralement associées au processus de décentralisation dans les systèmes scolaires. Weiler (1993) par exemple propose de distinguer trois modèles de décentralisation : le modèle *redistributif* qui discute la distribution du pouvoir du haut vers le bas ; le modèle *d'efficacité* qui se focalise sur les aspects financiers et l'efficacité de la décentralisation ; et le modèle des *cultures apprenantes* qui se centre sur la diversité culturelle et l'acceptabilité des programmes (ou normes) au niveau local. Dans certains cas, il peut être argué que la décentralisation des systèmes scolaires, contrairement à l'objectif généralement recherché, peut conduire à un accroissement des inégalités locales, et ce quand bien même le système n'a pas été privatisé. L'analyse des inégalités et des différentes formes de concurrence dans la production éducationnelle est sans aucun doute d'une grande importance dans le cadre de la réforme actuelle du système d'enseignement primaire dans le canton de Genève.

Les résultats des principales recherches menées ces dernières années en économie de l'éducation font clairement ressortir l'importance d'orienter l'évaluation des systèmes scolaires en fonction des *outputs* – ce qui n'implique pas forcément que la quantité et la qualité des ressources allouées aux systèmes ne jouent aucun rôle. Ils permettent de souligner l'importance d'un management des systèmes scolaires qui soit en mesure d'identifier, de mesurer et d'évaluer la performance à l'aune des objectifs qu'ils visent, quand bien même ceux-ci sont de nature multidimensionnelle (Gerard, 2001).

Le management est l'« action ou art ou manière de conduire une organisation, de la diriger, de planifier son développement, de la contrôler » (Thiéart, 2010, p. 7). Cette définition situe l'action d'évaluation dans un cadre cohérent plus large composé de quatre fonctions génériques (planification, organisation, activation – des ressources – et évaluation) qui visent à organiser et à piloter les ressources mises en œuvre pour favoriser la performance du système et des entités qui le composent. Par essence interdisciplinaire, le management public intègre les développements, les pratiques, les outils ou les contraintes issus de différentes disciplines comme l'administration publique, l'économie politique, la science politique, la sociologie, la psychologie, le droit ou la

pédagogie<sup>17</sup>. Trois dimensions du management peuvent être identifiées : le management stratégique, le management opérationnel et le contrôle de gestion (*controlling*). Tant le management stratégique que le management opérationnel ont une portée décisionnelle que le contrôle de gestion n'a pas. Par contre, ce dernier joue un rôle de pourvoyeur d'informations et d'analyses au profit de la prise de décision, notamment en matière d'évaluation de la performance. Schöni (2006) évoque ainsi la notion de *controlling* éducationnel (*Bildungskontrolling*). Le développement de tableaux de bord équilibrés (Kaplan & Norton, 2005), notamment dans les établissements scolaires genevois, fait partie intégrante du contrôle de gestion (Weber & Schäffer, 1999). La performance en management se définit en fonction des objectifs fixés, des résultats obtenus – *outputs*, *impacts*, *outcomes* – et des moyens mis en œuvre – ces trois éléments formant les sommets du triangle de gestion développé par Gilbert (1980). L'évaluation de la performance est ainsi basée sur les critères d'efficacité (lien entre objectifs et résultats), d'efficience (relation entre moyens et résultats) mais également de pertinence (articulation entre moyens et objectifs). Dans le cadre des travaux de l'Observatoire, la fonction d'évaluation du management doit pouvoir s'appuyer sur des objectifs clairement identifiables, spécifiques et mesurables. De manière générale, elle pose les questions suivantes : le cadre budgétaire de la réforme (moyens constants) est-il adapté aux objectifs fixés – critère de pertinence ? Les résultats obtenus correspondent-ils aux objectifs – critère d'efficacité ? Le rapport entre les résultats et les ressources est-il optimisé – critère d'efficience ?

La sociologie assume une fonction traditionnellement critique à l'égard des pouvoirs institués. On note, a priori, une contradiction entre posture sociologique et posture évaluative, qui s'est communément traduite par une forte prise de distance de la sociologie académique à l'égard de l'expertise, tout au moins au niveau des discours. Dans la pratique, l'opposition est moins évidente. Les travaux sociologiques sont bien connus des experts, et ceux-ci sont également dans nombre de cas des sociologues dits académiques, adhérant au postulat critique de leur discipline, mais le mettant dès lors à l'épreuve dans une activité pratique d'évaluation et de conseil aux décideurs, politiques ou économiques. La critique radicale du pouvoir, qui serait systématiquement suspecté d'exercer une violence légitime (Weber,

17. En Suisse, des Assises romandes de l'éducation sont organisées annuellement par les syndicats d'enseignants. En 2010, elles ont abordé le thème : « Veut-on des pilotes dans les écoles ? Les directions d'établissement en question ». Dans leur texte de présentation, elles relèvent ainsi que « pour de nombreux cantons, comme pour l'OCDE, l'effet direction est un élément clé de l'efficacité d'un système éducatif. La directrice ou le directeur d'établissement devrait être pédagogue, expert en évaluation, rassembleur, décideur, expert en relations publiques et communication, gestionnaire, garant de la légalité et de l'équité, gentil organisateur, médiateur... » (Syndicat des enseignants romands [SER], 2010, p. 18).

2003) ou symbolique (Bourdieu & Passeron, 1970), ne peut constituer la posture de l'expert, mais celle-ci se fonde néanmoins sur l'adhésion à des valeurs qui légitiment la pertinence générale de la réforme faisant l'objet de l'évaluation. Dans le cas de la réforme actuelle du système d'enseignement primaire dans le canton de Genève, les valeurs de l'égalité des élèves devant l'école en dépit des inégalités liées au milieu social, de l'utilité et de l'utilisation optimale du bien public, de la maîtrise démocratique des processus de changement fondent cette adhésion. Dans le processus de mise en œuvre d'une politique, les valeurs générales sont cependant altérées, voire dévoyées. L'apport de la sociologie est d'être attentif à ce hiatus, inévitable mais explicitable – et donc maîtrisable – entre valeurs et réalisations (Becker, 1983), de repérer les effets pervers qui dénaturent l'esprit d'une réforme. Il y a donc une forme de vigilance, en quelque sorte « éthique », constitutive du travail de l'Observatoire, qui s'inquiète de ce que les intentions politiques soient encore présentes dans leurs effets – par effets, nous entendons également des effets au niveau de la perception de la réforme par les acteurs, qui de fait se traduit par des attitudes qui permettent ou empêchent le changement (Merton, 1965). La méthodologie mise en œuvre détermine *in fine* si la pluralité des points de vue est prise en compte par l'évaluation, et dans quelle mesure les voix moins légitimes, plus faibles (Payet, Rostaing & Giuliani, 2010) sont perçues et traduites. Une posture attentive aux rapports de pouvoir, aux dissymétries dans l'activité de légitimation (*vs* de délégitimation), aux formes et aux stratégies de construction de la réalité participe du caractère démocratique de l'évaluation.

C'est le croisement de ces quatre regards théoriques et méthodologiques complémentaires sur le même objet qui permet de tendre vers une compréhension aussi complète que possible du phénomène observé. Les quatre champs disciplinaires en proposent des interprétations plurielles, et leur articulation constitue en soi une forme de délibération « démocratique ». Mais l'articulation est rendue d'autant plus ardue que le champ de l'évaluation est lui-même complexe et que les savoirs savants ne se déploient pas sans opposition.

### **APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE APPLIQUÉE À LA RECONFIGURATION DES ÉTABLISSEMENTS**

L'une des missions de l'Observatoire a été d'évaluer un projet de reconfiguration des établissements primaires développé par la Commission de fonctionnement. Ce projet visait la réduction du nombre d'établissements et, par

conséquent, l'augmentation du nombre moyen d'élèves par établissement<sup>18</sup>. Les ressources totales allouées aux établissements demeurant constantes, une réduction du nombre d'établissements devait permettre de dégager des moyens à réallouer aux grands établissements, dont la dotation en personnel administratif se révèle insuffisante.

La première étape du travail a consisté à construire l'objet à évaluer. Quelle signification donner au terme « reconfiguration » ? Cette dernière comporte une dimension économique, sociologique, organisationnelle, financière et, par le caractère pratique de sa mise en œuvre, managériale. De manière générale, les champs disciplinaires représentés par l'économie politique, la sociologie et le management s'interrogent chacun sur les conditions nécessaires à l'amélioration de l'efficacité, de l'équité et de l'efficience des systèmes éducatifs. Dans le cas présent d'une reconfiguration, ils s'interrogent plus spécifiquement sur l'impact de la taille des établissements sur ces trois principes.

Les méthodes et techniques d'investigation des différents champs disciplinaires varient cependant pour apporter une réponse à la même problématique. Celles-ci comportent des dimensions quantitatives et qualitatives à appréhender dans leur complémentarité. Ainsi, l'économie politique permet de quantifier l'impact d'une augmentation de la taille des établissements (nombre d'élèves) sur la performance des élèves, sur l'efficience des écoles ou sur l'équité. La sociologie, par ses techniques d'enquête et d'entretien, attire l'attention sur les conditions des prises de position favorables ou défavorables des acteurs face à un tel projet. Le management propose des méthodes issues de la recherche opérationnelle pour évaluer l'efficience des établissements et identifier leur situation en termes de rendements d'échelle. Il permet également, dans le cadre de la gestion financière, de développer une méthode d'allocation des ressources permettant d'atteindre une plus grande équité et de favoriser l'efficience.

Dans le cas présent, l'Observatoire a mobilisé les méthodes d'investigation suivantes :

- exploitation des résultats d'une enquête sur le nouveau fonctionnement réalisée en 2010 auprès des enseignants, des directeurs d'établissement et des parents d'élèves (sociologie, sociométrie);
- auditions d'un panel de directeurs et d'enseignants issus d'établissements de configurations différentes (sociologie);
- auditions des partenaires, notamment les organisations professionnelles et les parents (sociologie);

18. En 2008, 91 établissements sont créés; le nombre d'établissements actuel est de 90. En moyenne, chacun des établissements accueille 381 élèves (écart type = 117). L'établissement médian compte quant à lui 370 élèves. Cela signifie qu'une moitié des établissements accueille plus de 370 élèves. Le plus petit établissement compte 157 élèves, le plus grand 726.

- analyse comparative de la méthode d'allocation des ressources en personnel administratif entre les cantons de Genève, de Vaud et de Bâle-Ville (management);
- étude de deux revues de la littérature scientifique portant sur les effets de la taille des établissements (Leithwood & Jantzi, 2009; Slate & Jones, 2005) (économie politique, sociologie, management);
- analyse d'efficacité<sup>19</sup>; identification des situations de rendements d'échelle croissants et décroissants (économie politique, management).

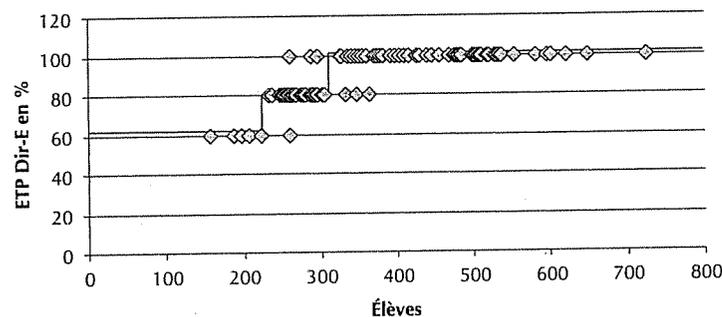
L'analyse d'efficacité a été réalisée sur les 90 établissements du canton. Elle met en relation les ressources consommées par les établissements (*inputs*: personnel enseignant et personnel administratif – directeurs et secrétaires – en équivalents temps plein) avec les effectifs et les résultats des élèves de chaque établissement (*outputs*: nombre d'élèves et résultats aux épreuves cantonales de référence). L'analyse s'est concentrée sur l'efficacité d'échelle, autrement dit l'efficacité liée à la taille des établissements. Elle montre qu'en moyenne, l'efficacité d'échelle des établissements atteint 98%. La consommation moyenne de ressources associée à la taille des établissements est ainsi calibrée de manière adéquate dans les établissements. Une reconfiguration des établissements se traduirait par une économie de ressources de l'ordre de 2% seulement<sup>20</sup>.

Une analyse comparative effectuée entre les cantons de Genève, Vaud et Bâle-Ville montre des différences importantes dans les dotations en personnel administratif et les méthodes d'allocation des ressources. À Genève, les ressources en personnel de direction sont allouées en fonction du nombre de classes réparties en trois catégories, alors qu'elles sont fondées sur le nombre d'élèves dans les cantons de Vaud et de Bâle-Ville. Les grands établissements genevois disposent ainsi de dotations de direction (par élève) nettement inférieures à celles des petits établissements d'une part et des deux autres cantons d'autre part. Le graphique 1 représente l'allocation en personnel de direction (équivalents temps plein) selon le nombre d'élèves par établissement dans le canton de Genève. Nous y identifions deux effets de seuil dus au fait que les ressources sont allouées en fonction de trois catégories de nombres de classes. Ces effets de seuil nuisent à l'égalité et à l'équité entre établissements.

19. L'analyse d'efficacité est réalisée à l'aide de la méthode *Data Envelopment Analysis*. Pour un aperçu synthétique de la méthode, voir Taylor (2010). Pour un descriptif complet, voir Cooper, Seiford & Tone (2006).

20. Pour ce faire, il faudrait que la taille des établissements identifiés comme étant en situation de rendements d'échelle croissants soit augmentée, tandis que la taille des établissements évaluant en situation de rendements d'échelle décroissants soit réduite.

Graphique 1: Allocation des ressources et effets de seuil



ETP Dir-E en %: allocation en personnel de direction en équivalents temps plein, selon le nombre d'élèves par établissement.

Les auditions menées révèlent que les différents acteurs concernés regrettent le manque d'information, le flou et le refus de négociation émanant de l'administration centrale, initiatrice du projet de reconfiguration des établissements. Elles suggèrent que l'ensemble des critères susceptibles d'être pris en compte pour les reconfigurations soit diffusé. Ce sentiment d'absence d'information conduit à la propagation de rumeurs sur la stratégie du management soupçonné d'utiliser ce projet comme levier d'économie. Par ailleurs, les acteurs souhaitent être associés à la prise de décision concernant leur établissement et participer à la définition des modalités pratiques de regroupement de leurs établissements.

Une analyse de la littérature scientifique sur l'effet taille des établissements complète ces entretiens. Elle permet de mettre en évidence le fait que les petits établissements sont plus efficaces pour atteindre les objectifs fixés en permettant notamment d'améliorer les résultats d'élèves provenant de milieux défavorisés sans pour autant péjorer les résultats d'élèves venant de milieux plus favorisés. Enfin, il est à relever que la taille des établissements accueillant des populations défavorisées ne devrait pas aller au-delà de 300 élèves, tandis que celle des établissements accueillant des populations hétérogènes ou favorisées ne devrait pas aller au-delà de 500 élèves<sup>21</sup> (Leithwood & Jantzi, 2009). Parmi les explications données concernant l'efficacité et l'efficacité supérieures des petits établissements, les auteurs citent une culture d'établissement plus affirmée et fondée sur le sentiment d'appartenance à une communauté locale, une connaissance plus grande des élèves par les enseignants et une personnalisation de leur intervention plus adaptée à leurs besoins.

21. Il s'agit d'effectifs pour des établissements d'enseignement primaire.

Sur la base de l'évaluation effectuée, l'Observatoire a proposé un certain nombre de mesures aux partenaires de la Commission de fonctionnement. Il attire l'attention sur le fait que la reconfiguration éventuelle doit être fondée prioritairement sur les principes d'efficacité, d'équité et d'efficience des établissements. Parmi les recommandations proposées, retenons ici<sup>22</sup> :

- une réduction du nombre d'établissements ne se justifie pas pour des raisons d'efficience d'échelle dans le cas présent;
- la nécessité d'accompagner tout projet de reconfiguration de la diffusion aux enseignants, parents et communes à la fois de l'exposé des motifs par établissement concerné et de la planification des reconfigurations (voir résistances et manque d'information des enseignants);
- la révision de la mécanique de l'allocation des ressources en personnel administratif pour qu'elle soit fondée sur le nombre d'élèves et leurs caractéristiques socio-économiques.

Ces informations communiquées aux acteurs puis discutées en Commission de fonctionnement ont parfois généré un malaise, car elles ne correspondent pas toujours aux attentes des acteurs et questionnent leurs actions et revendications. Les quelques savoirs nouveaux ou « savants » se heurtent alors aux savoirs « pratiques ». Il en est ainsi du système d'allocation des moyens qui interroge l'administration centrale sur ses pratiques de gestion, qui demeurent essentiellement caractérisées par le centralisme. Par exemple, l'allocation des ressources aux établissements ne permet pas la mise en œuvre de leur autonomie. Les dotations sont effectuées sans que des objectifs explicites soient clairement identifiables, ce qui empêche toute évaluation a posteriori.

L'ensemble de ces observations, communiquées aux acteurs, est alors débattu avec parfois, pour certains d'entre eux, une mise en question de l'objectivité des méthodes d'investigation de l'Observatoire, tant les résultats sont contraires à leurs attentes. Pour les uns (la DGEP), il paraissait évident que la réduction du nombre d'établissements s'imposait, à la fois pour des raisons de cohérence, d'efficacité et de coût. Pour les autres (la SPG), toute réduction du nombre des établissements apparaissait comme une concession par rapport à une position au moment de la négociation de la réforme, où le syndicat des enseignants avait ferrailé pour un nombre d'établissements équivalent au nombre d'écoles. En convoquant des données issues de la littérature internationale, le propos de l'Observatoire déplaçait l'enjeu d'un face-à-face local entre acteurs vers une recherche d'objectivité en lien avec les valeurs et les objectifs de la réforme. En écoutant et en relayant les frustrations des acteurs face à un mode de décision perçu comme unilatéral, il soulignait la contradiction entre la survivance d'un mode traditionnel de management par

22. Pour la totalité des propositions, se référer à: [http://icp.ge.ch/ep/etidep/IMG/pdf/observatoire\\_note\\_synthetique\\_novembre\\_2010.pdf](http://icp.ge.ch/ep/etidep/IMG/pdf/observatoire_note_synthetique_novembre_2010.pdf)

le haut et l'objectif d'accroître l'autonomie des établissements. En articulant la question de la commande (reconfigurer la taille des établissements) avec celle de l'allocation des moyens, il mettait l'accent sur l'enjeu d'équité sociale, lié à la concurrence entre établissements. Ces différents déplacements de la question, opérés par l'évaluation, ont créé une situation dans laquelle chaque acteur était amené à se positionner par rapport à un objet commun mais redéfini par un regard externe. D'une certaine manière, et idéalement, le travail de l'Observatoire consiste à la fois à donner une légitime place au conflit tel qu'il est vécu par les acteurs tout en proposant de le traiter par une lecture nouvelle d'un problème, dont les acteurs peuvent faire un objet commun, en dépassant les clivages traditionnels.

L'expérience montre que trois catégories de situations peuvent se présenter. Dans une première configuration, l'acteur concerné par l'évaluation est en accord avec les conclusions de l'Observatoire et envisage avec les autres acteurs des solutions. Dans une seconde configuration, l'acteur concerné par l'évaluation est en désaccord avec les conclusions de l'Observatoire, mais les autres acteurs acceptent les conclusions et font pression pour que des solutions soient envisagées. Dans un troisième cas de figure, l'acteur concerné par l'évaluation et les autres acteurs sont en désaccord avec les conclusions de l'Observatoire, et il est alors difficile d'envisager des solutions.

## CONCLUSION

En articulant au plus près approche scientifique et discussion démocratique, le processus retenu évite que ne s'installe une « république des experts » négligeant le fait que les acteurs doivent être mobilisés pour qu'une politique ait quelque chance de réussir. Ce parti pris d'efficacité dans le processus de construction des décisions de gestion de l'enseignement primaire garantit-il pour autant l'absence de l'idéologie ou des idéologies dans la prise de décision? Le fait d'avoir entendu une pluralité d'opinions dans les auditions et les enquêtes menées par l'Observatoire et dans le cadre de la Commission de fonctionnement est-il le gage d'une plus grande objectivité? La prise de décision politique sur la base d'opinions ainsi largement sollicitées est-elle plus objectivement et plus scientifiquement fondée que la prise de décision sur la base de quelques opinions? Compte tenu du fait que les discussions relatives aux choix à effectuer sont fondées sur les données de l'Observatoire dont les analyses externes reposent sur la mobilisation de schèmes explicatifs issus de quatre champs disciplinaires, on peut faire l'hypothèse que si l'idéologie persiste, son impact sur la décision est plus faible que si les données de l'Observatoire n'existaient pas.

En effet, si chacun des acteurs s'exprime avec ses convictions, ces dernières sont de fait confrontées aux résultats tangibles de l'évaluation préalable.

Grâce aux rapports des experts, le fonctionnement du système éducatif perd de son opacité, et il devient possible d'identifier en toute rigueur les variables pertinentes qui agissent effectivement sur l'objet du débat. Ce mode de gouvernement laisse alors moins de place à l'épanouissement des stratégies d'acteurs, et à des prises de décision qui seraient d'abord fonction de l'opinion des acteurs dominants.

Cet ensemble d'observations amène à poser le problème des relations entre science et politique. Faut-il soumettre le politique au scientifique au point de développer une « intelligentsia » technocratique à tous les niveaux du pouvoir d'État? Des exemples récents concernant la politique de scolarisation pour tous dans les pays en développement ont montré les limites de planifications prétendument fondées sur une base scientifique (Akkari & Payet, 2010). Par ailleurs, la transformation d'une société ne repose pas seulement sur la gestion des moyens actuels et à venir, mais également sur des projets, des visions et des rêves. Les projets et les rêves dépassent le scientifique et concernent beaucoup plus directement le politique. Enfin, la science ne risquerait-elle pas de devenir à son tour un acteur parmi d'autres acteurs en évoluant vers ce qu'il est convenu d'appeler une « science de commande » qui perdrait toute liberté dans la détermination des champs, objets et résultats de recherche pour être limitée à l'immédiatement et socialement utile?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akkari, A. & Payet, J.-P. (Éd.). (2010). *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification* (Collection Raisons éducatives). Bruxelles: De Boeck.
- Bauby, P. (2002). L'Europe des services publics : entre libéralisation, modernisation, régulation, évaluation. *Politique et management public*, 1, 15-30.
- Becker, H. (1983). Studying urban schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 14(2), 99-108.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bowles, S. (1985). The Production Process in a Competitive Economy: Walrasian, Neo-Hobbesian, and Marxian Models. *American Economic Review*, 76(1), 16-36.
- Chevallier, J. (2005). Politiques publiques et changement social. *Revue Française d'Administration Publique*, 115, 383-390.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2003). *Mesures consécutives à PISA 2000: Plan d'action*. Consulté le 10 mars 2011 dans [www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000\\_aktplan\\_f.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_f.pdf)
- Cooper, W. W., Seiford, L. M. & Tone, K. (2006). *Introduction to Data Envelopment Analysis and its Uses*. New York: Springer.
- Gerard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53-77.
- Gilbert, P. (1980). *Le contrôle de gestion dans les organisations publiques*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Hanushek, E. A. (2003). The Failure of Input-Based Schooling Policies. *Economic Journal*, 113, 64-98.
- Huguenin, J.-M. (2011). Politique de l'éducation et conjoncture en Suisse. In N. Soguel (Éd.), *Des politiques au chevet de la conjoncture* (chapitre 3). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. (2005). *Le tableau de bord prospectif*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Laffont, J.-J. & Martimort, D. (2002). *The Theory of Incentives: The Principal-Agent Model*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Lallement, M. (1993). *Histoire des idées sociologiques*. Paris: Nathan.
- Lazear, E. P. (2003). Teachers Incentives. *Swedish Economic Policy Review*, 10, 179-214.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2009). A Review of Empirical Evidence About School Size Effects: A Policy Perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 464-490.
- Mandat de l'Observatoire du fonctionnement de l'enseignement primaire pour les années 2009-2012, Secrétariat Général du Département de l'Instruction Publique, Genève le 27 août 2009, consultable à l'adresse: <http://www.geneve.ch/dip/GestionContenu/detail.asp?mod=communiquer.html&id=1303>
- Merton, R. K. (1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris: Plon.
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation: diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue française de pédagogie*, 146, 41-52.
- Payet, J.-P., Rostaing, C. & Giuliani, F. (Éd.). (2010). *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Saint-Pierre, C. (2006). Entre recherche pratique et politique: le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, une démarche originale. *Revue française de pédagogie*, 154, 73-84.
- Schöni, W. (2006). *Handbuch Bildungscontrolling: Steuerung von Bildungsprozessen in Unternehmen und Bildungsinstitutionen*. Zürich: Verlag Rüegger.
- Slate, J. R. & Jones, C. H. (2005). Effects of school size: A review of the literature with recommendations. *Essays in Education*, 13.
- Solaux, G. (Éd.). (2000). *L'évaluation des politiques d'éducation*. Paris: CNDP, Centre national de documentation pédagogique.
- Syndicat des enseignants romands. (2010). Veut-on des pilotes dans les écoles? Les directions d'établissement en question. *Éducateur*, 10, 18.

- Taylor, L. L. (2010). Economic Approaches to School Efficiency. In D. J. Brewer & P. J. McEwan (Ed.), *Economics of Education* (pp. 208-213). Oxford and San Diego: Elsevier.
- Thiéart, R. A. (2010). *Le management*. Paris: PUF.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris: Fayard.
- Weber, J. & Schäffer, U. (1999). *Balanced Scorecard & Controlling: Implementierung – Nutzen für Manager und Controller – Erfahrungen in deutschen Unternehmen*. Wiesbaden: Gabler.
- Weber, M. (2003). *Le savant et le politique*. Paris: La Découverte.
- Weiler, H. (1993). Control vs Legitimation: The Politics of Ambivalence. In J. Hannaway & M. Carnoy (Ed.), *Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill The Promise?* (pp. 55-83). San Francisco: Jossey-Bass.
- Widmer, T., Landert, C. & Bachmann, N. (2000). *Standards d'Évaluation de la Société Suisse d'Évaluation (Standards SEVAL)*. Consulté le 10 janvier 2011 dans <http://www.seval.ch/fr/>
- Zajda, J. & Gamage, D. T. (Ed.). (2009). *Decentralisation, School-Based Management and Quality*. New York: Springer.