
Tradition, médiatisation et mesure de l'efficacité scolaire – Brève histoire immédiate de l'évaluation des systèmes éducatifs

Pierre-philippe Bugnard

Résumé

Nos systèmes éducatifs français ou suisses seraient-ils sclérosés et sous performants en comparaison avec ses voisins ? Sont-ils en décalage ou en opposition avec les autres pays de l'OCDE comparés dans le cadre des études PISA ? Pas si sûr, si on prend la peine de regarder de données de près. En revanche, la réception des résultats est devenue un enjeu politique tel qu'elle peut remettre en cause un certain nombre de travaux et de pratiques éprouvées. Vérité en deçà de PISA, erreur au-delà ?

Citer ce document / Cite this document :

Bugnard Pierre-philippe. Tradition, médiatisation et mesure de l'efficacité scolaire – Brève histoire immédiate de l'évaluation des systèmes éducatifs. In: Diversité, n°169, 2012. La pression évaluatrice. Quelle place pour les plus faibles ? pp. 45-50;

doi : <https://doi.org/10.3406/diver.2012.3587>;

https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2012_num_169_1_3587;

Fichier pdf généré le 05/03/2024

Tradition, médiatisation et mesure de l'efficacité scolaire

Brève histoire immédiate de l'évaluation des systèmes éducatifs

En marge d'un article sur le renforcement des inégalités scolaires, *Le Monde* du 13 avril 2012 titrait : « La France en baisse, l'Allemagne en hausse ». À l'appui, une infographie illustrant les performances des élèves selon les indices du Programme international



pour le suivi des acquis des élèves (Pisa 2000-2009). Pour les trois domaines de la compréhension en lecture, des mathématiques et des sciences, on y découvre une Allemagne qui progresse dans une fourchette de 13, 10 et 4 points, respectivement, et une France qui recule de 8 et 14 points dans les deux premiers domaines, tout en progressant de 2 points dans le troisième.

C'est sur la base de tels chiffres que l'éducation nationale française est présentée comme inégalitaire, sclérosée, aux rouages opaques... avec des résultats qui feraient pâle figure face à ceux d'une école allemande montrée comme réformatrice et s'adaptant dans la transparence. Un ordre de grandeur d'environ 1,5 % (une dizaine de points sur une échelle qui en compte 600) sert à dissocier deux grands systèmes éducatifs européens

Nos systèmes éducatifs français ou suisses seraient-ils sclérosés et sous performants en comparaison avec ses voisins? Sont-ils en décalage ou en opposition avec les autres pays de l'OCDE comparés dans le cadre des études PISA? Pas si sûr, si on prend la peine de regarder de données de près. En revanche, la réception des résultats est devenue un enjeu politique tel qu'elle peut remettre en cause un certain nombre de travaux et de pratiques éprouvées. Vérité en deçà de PISA, erreur au-delà?

au point de les opposer quant à leur qualité. Si l'infographie présentait le comparatif en valeurs réelles, en dévoilant l'ensemble de l'échelle de référence, personne ne conclurait à une telle dichotomie. Les immenses moyens placés dans les Pisa ne serviraient-ils qu'à la contemption d'un système par rapport à celui de son voisin, à partir d'indices grossis par les médias?

UNE CONJONCTURE DE RÉNOVATION PÉDAGOGIQUE...

Certes, l'évaluation de la qualité des systèmes éducatifs ne va pas de soi, alors qu'on postule leur amélioration par l'analyse de résultats réputés fiables. Passons à un pays commode à étudier en raison de sa structure fédérale offrant une palette de systèmes scolaires voisins mais autonomes. À partir des premiers résultats du Pisa 2000, publiés en 2002-2003, l'évaluation de l'école des cantons suisses provoque une remise en question de l'efficacité pédagogique, certaines modalités des systèmes éducatifs – notation scolaire, rénovation pédagogique... – pouvant être soumises à référendum. La droite populiste voit aussitôt le parti à tirer de résultats permettant

de comparer les écoles de cantons de tradition rurale et catholique – Fribourg et Valais – apparaissant meilleures que celles de cantons de tradition urbaine et protestante – Genève en particulier, canton-ville aux classes très hétérogènes culturellement.

Ainsi, contre toute attente, l'analyse des résultats d'un programme d'évaluation des acquis des élèves, au lieu de pousser à l'amélioration des systèmes, va conduire à leurs replis sur des pratiques que les sciences de l'éducation présentent comme peu efficaces. En particulier, dans le domaine de l'évaluation des travaux d'élèves, on sait que la recherche docimologique initiée par les travaux de la Commission Carnegie, dès avant la guerre, poursuivis en France par un Henri Piéron notamment, avait poussé, à la suite des pays nordiques, au renoncement à la notation chiffrée et au redoublement au profit de la différenciation pédagogique. De vastes enquêtes, d'abord américaines, à partir du postulat testé et validé qu'un élève instruit par un maître réussit, étaient parvenues à la conclusion que 90 % des élèves enseignés en préceptorat et 70 % des élèves enseignés en pédagogie de maîtrise parviennent à un niveau que seuls 20 % des élèves issus de l'enseignement traditionnel réussissent à atteindre (Bloom, 1984, p. 99-101). Le chef de cabinet du ministère de l'éducation suédois pouvait alors ouvrir une conférence internationale, au milieu des années 1980, en affirmant: « Nous avons supprimé les notes depuis longtemps, et nous ne les avons jamais regrettées! » Jean Cardinet qui rapporte l'anecdote précise que la littérature scientifique – avec notamment les travaux sur les biais de l'évaluation – permet de comprendre ce qui a conduit à une telle décision (Cardinet, 2004). Dans les années 1990, on assiste alors en Suisse aux mêmes remises en question. La tendance est à la suppression des notes et du redoublement ainsi qu'à l'introduction de cycles pédagogiques, dans l'idée d'une application d'un *mastery learning* à l'européenne, en pédagogie différenciée. Instruits des biais de la notation traditionnelle, les plus grands journaux régionaux n'hésitent plus à titrer: « Pour

les élèves moyens, passer un examen, c'est jouer à la loterie » (*Nouveau Quotidien romand*, 7 mai 1993). Pourtant, en quelques années, et ces années coïncident avec la sortie des premiers résultats du Pisa, on assiste à un basculement aussi soudain qu'inattendu. Le peu d'avancées obtenues dans les systèmes éducatifs continentaux pilotes est déjà remis en question. Le vieux consensus école-famille-société explose avec la médiatisation du Pisa dont les résultats sont instrumentalisés. Voici le récit des péripéties romandes d'un tel revirement, scénario vécu sur un mode analogue dans maints pays européens. Il y a dans cette brève histoire immédiate une illustration des raisons pour lesquelles, dans la comparaison des systèmes éducatifs, l'attrait des retours peut triompher des meilleures politiques de rénovation pédagogique.

■ ■ ■ BASCULANT AVEC L'IRRUPTION DU PISA

La polémique démarre lorsqu'un émule romand de Finkelkraut, le prof de philo Jean-Romain Putallaz (« Jean Romain »), s'empare du premier Pisa en inversant ses résultats: « Tenez-vous bien, un élève sur cinq parvient tout au plus à comprendre un texte simple. [...] La grande majorité se promène entre le très mauvais et le médiocre, bref, si on devait donner des notes elles se situeraient entre 2 et 3. » A-t-on bien lu? Seul un élève sur cinq réussirait à comprendre un texte simple alors que les autres feraient pire puisque leur moyenne est située entre 2 et 3 sur l'échelle helvétique ou allemande 1-6 de la notation scolaire? Au lieu de comprendre, selon les critères du Pisa, qu'un élève sur cinq est en difficulté de compréhension de lecture, bien qu'il sache lire (niveaux 0 et 1 d'avant 2006), qu'un autre se débrouille (2) et que le reste atteint un bon niveau (3) ou des niveaux excellents (4 et 5), c'est au contraire un « désastre » qui est allégué. Un fiasco dont la responsabilité est directement attribuée « aux pédagogistes qui depuis vingt ans préconisent des réformes socio-constructivistes », néologisme fourre-tout correspondant à une famille de méthodes au demeurant jamais appliquées dans le domaine de la littératie.

À l'image de ce qui ressort en France, les sciences de l'éducation sont ici vivement récusées tout en étant servies en guise d'allégations, à l'instar des résultats du Pisa, on l'a vu, ou d'autres de leurs produits, tel l'enseignement « explicite » prôné en méconnaissance crasse d'une méthode visant *in fine* à la construction de l'autonomie de l'élève, soit en réalité à tout ce que les adeptes du transmissif rejettent. La plupart des médias relaient, contribuant à raviver la

guerre scolaire dans une conjoncture de montée des idéologies néolibérales. Les dysfonctionnements présumés de l'école servent à amener la population en faveur de restaurations passées et rassurantes. Sensibles aux humeurs de l'électorat, les instructions publiques pratiquent l'attentisme ou cèdent aux retours. L'enjeu est de taille: avec une émigration de plus en plus marquée vers les périphéries fribourgeoise et valaisanne de résidents travaillant dans un arc lémanique franco-valdo-genevois fortement urbanisé – Fribourg connaît le plus fort essor démographique relatif de Suisse entre 2004 et 2011 –, l'excellence présumée des systèmes éducatifs des deux cantons de tradition catholique est avancée comme un atout.

Début mai 2005, les médias romands s'emparent à nouveau des résultats du Pisa 2003. On focalise sur le domaine sensible de la compréhension en lecture pour décerner « bonnet d'âne » et rang de « cancre de la classe » à l'école genevoise (accessoirement à l'école vaudoise) et « palmes du meilleur élève » à l'école fribourgeoise (accessoirement à l'école valaisanne). Personnalités du barreau genevois, de la chanson populaire, de la promotion immobilière, députations et associations de parents traditionalistes, presse de boulevard..., autant de milieux qui fondent sur les écoles vaudoises et genevoises en les accusant de former des « nuls ». On veut « refaire l'école » à Genève et la « sauver » à Lausanne! Des infographies tronquées accentuent les différences, laissent accroire, comme pour la comparaison de 2012 entre la France et l'Allemagne, qu'un système scolaire peut se révéler infiniment meilleur que celui de son voisin, quand bien même les différences observées sont de toute évidence non significatives. L'argumentaire porte en effet sur des écarts extrêmement minces. En littératie, ils sont de l'ordre de 3 % entre Fribourg et Vaud et de 6 % entre Fribourg et Genève, les deux extrêmes. En notation scolaire traditionnelle, le « meilleur élève » Fribourg obtiendrait 17,3 et le « cancre » Genève... 16,2 sur 20! Tout comme l'Allemagne 16,8 et la France 16,2 en 2000 (16,56 et 16,53 en 2009)! En réalité, il serait tout à fait inappro-

prié de mettre des notes ici. Pisa est un référentiel de compétences: tel niveau se traduit par telle compétence (critériée), tandis que x % de l'échantillon l'atteint, etc. Le niveau 2 n'équivaut pas à la note 2 de l'échelle 1-6 qui aura servi la confusion sur un amalgame grossier, mais signifie une capacité à « dégager le sens d'une partie précise du texte en se référant à des connaissances extra-textuelles ». Et ce n'est que le niveau 2!

LA TRADITION, SOURCE D'IDIOTIE AU XIX^e SIÈCLE, DE RÉUSSITE AU XXI^e !

L'interprétation des résultats du Pisa débouche sur des conclusions plus paradoxales encore. Si Fribourg et Valais sont donc promus « meilleurs élèves » de Romandie, ils étaient considérés au XIX^e siècle comme les « idiots » du pays, en comparaison intercantonale des examens pédagogiques des recrues. Un peu comme le Limousin ou le Périgord, cœur de la « France obscure » du sud-ouest dégagée des statistiques préfectorales sur la fréquentation scolaire du XIX^e siècle, en opposition à la « France éclairée » du nord-est, au-delà de la fameuse ligne imaginaire Saint-Malo-Genève (Chartier, 1992, p. 740-775). En 1875, Fribourg et Valais marquent en effet des taux d'analphabétisme (14 %) sensiblement supérieurs à celui de la moyenne suisse (3 %).

Avec le premier palmarès national publié en 1875, les rôles entre cantons ruraux-catholiques et cantons urbanisés-protestants, en simplifiant, se trouvent alors inversés par rapport à la situation actuelle, avec Genève au 2^e rang national tandis que Fribourg 22^e et Valais 24^e fermaient la marche (Bovet, 1935, p. 197). Mais que ce soit aujourd'hui pour la proclamation de leur réussite ou autrefois pour la révélation de leur échec, la raison invoquée ne varie guère: ces deux cantons se caractérisent par une instruction publique attachée à la tradition. Ainsi, la tradition scolaire passe pour un motif d'échec à la fin du XIX^e siècle lorsque les mentalités politiques poussent à l'alphabétisation par le progrès républicain, et un gage de réussite au tournant du XXI^e lorsqu'elles se replient sur un sens commun passéiste, par rejet des avancées que la pédagogie propose à la secondarisation.

Dans les cantons en voie d'industrialisation, l'explication des « retards » scolaires du XIX^e repose en fait sur des facteurs structurels: fréquentation supérieure, meilleur statut des instituteurs, taille des classes inférieure... Aujourd'hui, c'est plutôt l'hétérogénéité des populations scolaires, par le taux d'élèves allophones, entre cantons

urbanisés et cantons périphériques, qui semble d'abord jouer. D'ailleurs, les effets d'une telle variable s'estompent, ce qui entraîne que la modeste différence observée sur les premiers Pisa, par exemple en littérature, entre Genève ou Vaud et Fribourg ou Valais, s'est encore sensiblement amenuisée. Sur dix ans, Fribourg est même le seul des cantons romands à avoir régressé (- 6), alors que Genève est le canton qui a le plus progressé (+ 21, Pisa 2009, 2011, p. 82), les populations scolaires des cantons dits « traditionnels » ayant tendance à rejoindre les niveaux d'hétérogénéité des cantons dits « avancés ». Modernité et tradition servent donc surtout, dans l'opinion, relayée par la plupart des médias, à focaliser l'attention sur des explications récupérables par la politique. L'impact de la publication des résultats est très fort, les instructions publiques comptant sur le verdict des évaluations internationales pour ajuster leurs politiques scolaires. On voit les puissances asiatiques montantes investir dans l'éducation de leurs nouvelles générations comme le faisaient Fribourg et le Valais il y a un siècle pour tenter de recoller au peloton de tête. La Corée du Nord ou Shanghai ont en une dizaine d'années rejoint, voire dépassé, le leader finlandais des premiers Pisa, tout comme Fribourg ou le Valais étaient parvenu au tournant du XX^e siècle à rejoindre le haut du palmarès helvétique.

FOCALISATION SUR LE TABOU DE L'ÉVALUATION

Mais si entre 1992 et 2006 les systèmes scolaires bernois, vaudois et genevois ont tenté de se rénover par des réformes de différenciation pédagogique, c'est bien la transformation des pratiques d'évaluation qui concentre les passions. Après une phase aiguë de politisation allant de la pétition d'enseignants au référendum populaire, les réformes tentées en classes pilotes sont abandonnées, avec un retour marqué à la notation chiffrée jusqu'au 3^e degré du primaire (Crahay, 2010, p. 233-264). Comment interpréter cet acharnement mis au

maintien de pratiques considérées dans l'opinion et par une part des enseignants comme garantes de précision et de fiabilité, alors qu'elles sont pourtant décrites par la recherche comme arbitraires et reconnues par d'autres enseignants comme aléatoires ? Mon hypothèse – impossible à examiner ici – est qu'il s'avère vain de rénover un système familial qui simplifie, voire accroît, le magistère si l'on ne perce pas le tabou du leurre des moyennes et des représentations gaussiennes dans la détermination des destins scolaires. Sans compter qu'on ignore généralement que les notes ont été inventées à l'âge classique pour les collèges comme des « rangs », dans l'idée de suppléer aux châtiements corporels. L'idée originelle était de classer les élèves par niveaux de compétence de manière à favoriser leurs progressions, non pas de les sanctionner d'une moyenne scellant leur échec ou leur réussite indépendamment de compétences spécifiques à leur profession, comme l'ont finalement réalisé la plupart des systèmes éducatifs.

Toujours est-il qu'à l'image des péripéties vécues en Suisse romande, on assiste donc très souvent en Europe, au tournant du XXI^e siècle, à une telle inversion de tendance. Haro sur les formes d'évaluation formatives, les cycles pédagogiques, les pédagogies du problème... Dans la foulée de la querelle réformistes / conservateurs focalisée en France autour du duel Meirieu / Finkelkraut et du mouvement « Sauver les lettres », on cède aux sirènes des retours à une école du passé idéalisée qui, en littérature, n'aurait guère atteint les 400 points du Pisa il y a cinquante ans encore, contre plus de 500 aujourd'hui. Pour conjurer le magistère de « l'élève au centre » confondu avec « l'enfant-roi », les chantres de la réaction persévèrent pour contrer la secondarisation de masse par une « *thérapeutique de la sélection* [réglant] *le problème de certains professeurs, mais nullement celui des élèves* » (Prost, 1985, p. 79). Si certains secteurs baissent – le niveau d'orthographe, par exemple, lieu de mémoire sélectif emporté dans la tourmente post-moderne –, l'école développe des pans entiers de qualité que les enquêtes internationales relèvent mais que les lobbies traditionalistes masquent ou altèrent pour mieux asseoir le retour aux sinécures pédagogiques.

SYSTÈMES ÉDUCATIFS EUROPÉENS ET PERFORMANCES SCOLAIRES

Les systèmes scolaires sont riches de caractéristiques dont l'évaluation de l'efficacité permet de saisir l'héritage. Quelle image de l'école obtient-on à partir d'un panorama des systèmes d'éducation européens fondé sur

les trois variables classiques: « rythmes scolaires », « sélectivité de l'orientation », « priorités en termes d'acquisition de connaissances »? Je m'inspire ici du tableau mis en ligne par Dessus (2004) et listant les facteurs liés aux systèmes scolaires en fonction des quatre types retenus par Foerster (2000), moyennant réactualisation de quelques-unes des données.

- *L'école unique des pays scandinaves* (Suède, Norvège, Islande, Danemark, Finlande): de 7 à 16 ans, les élèves fréquentent une école de type unique (*Folkeskole*) dans un même groupe-classe, avec un professeur principal et des enseignants spécialisés dès le primaire. Le redoublement n'est pas pratiqué et les notes ont été supprimées jusqu'à 14 ou 15 ans. 95 % des élèves obtiennent un diplôme en dernière année du cycle obligatoire, 90 % un équivalent bac à 18 ans (France: 62-65 %), tandis qu'une moitié de bacheliers obtiendra un diplôme de niveau master cinq ans plus tard (France: un quart).

- *Le type sélectif des Anglo-Saxons* (Grande-Bretagne): un tronc commun persiste aussi dans le secondaire, mais 10 % des élèves entrent dès 11 ans dans les *Grammar Schools*, établissements privés sélectifs qui, comme les lycées d'excellence français conduisant par des classes « prépas » aux Hautes écoles, mènent ici à Oxford ou Cambridge par des *Public Schools* très sélects tel Eton, « nursery de l'élite » (O. et C., 2009 : 40 000 inscrits; universités: 2.2 millions. France, Hautes Écoles, 2009 : 81 000 inscrits; universités: 1,4 million). À l'instar des Scandinaves, les Anglo-Saxons privilégient l'autonomie et la progression individuelles sur la transmission des connaissances.

- *Le type germanique différencié* (Allemagne, Autriche, Pays-Bas, Luxembourg): ce système cultive l'orientation précoce des élèves (vers 11-12 ans), en trois filières: le *Gymnasium* (30 % d'une classe d'âge) conduisant aux études longues, la *Realschule* menant aux études supérieures non universitaires et les *Hauptschulen* des formations professionnelles courtes. L'image de cette dernière filière y est d'ailleurs bien meilleure que celle que culti-

vent les pays latins.

- *Le type latin, privilégiant la transmission des connaissances* (France, Italie, Espagne, Grèce): un type caractérisé par l'accent mis sur l'acquisition des savoirs, ce qui induit un système de contrôle des connaissances en examens restitutifs sous forme de copies notées, de façon plus prégnante que dans les autres systèmes, et, en conséquence, la moyenne faisant office de juge de paix, une pratique affirmée du redoublement. La sélection se fait après 14 ans, en France notamment, après deux ans de tronc commun au collège.

Traditionnellement, les instructions publiques cantonales de la Suisse romande prises à témoin dans le présent article se rapprochent du type latin par la priorité accordée à l'acquisition des connaissances et à leur contrôle noté, relativement à l'exercice de compétences en progression, ainsi que, logiquement, par la pratique des redoublements. Mais on y remarque aussi une sélection relativement précoce des élèves, plus conforme au type germanique (à 11 ou 12 ans) pour une filière étude oscillant entre 40 % à Genève et 30 % à Fribourg par classe d'âge en 2009, l'image de la filière professionnelle restant aussi plus valorisée qu'en France.

QUELLES CORRÉLATIONS SYSTÈMES / EFFICACITÉ ?

D'après les études du Pisa, les systèmes scolaires au sein desquels le redoublement est le plus pratiqué se révèlent les moins performants, dans les trois domaines mesurés. En revanche, les différences de fréquentation à l'année entre les 600 heures/an des pays scandinaves et les plus de 800 heures de la Grèce, de la Belgique ou du Luxembourg semblent avoir une incidence paradoxale sur la qualité (Foerster, 2000). Dans le secondaire, si la dotation horaire annuelle est relativement uniforme, des différences apparaissent dans le nombre de jours de classe, ce qui induit des rythmes quotidiens différents avec des journées plus longues en France, pour 180 jours/an, plus courtes en Allemagne, Grande-Bretagne, Danemark, ou Italie, pour près de 200 jours. Testu (1994) montre que la vigilance des élèves de 6-7 ans croît tout au long de la semaine, avec un faible creux le jeudi pour les semaines de cinq jours et un fort creux le vendredi pour les semaines à la française (pas classe les mercredi et samedi après-midi). Ces différences s'estompent pour les élèves de 10-11 ans et donc les systèmes semblent moins affectés par cette variable à l'âge des élèves du Pisa (15 ans).

Si l'on revient maintenant au système français, apparenté à la famille latine, on constate que les performances des élèves y sont plutôt meilleures en mathématiques, moyennes en lecture et en sciences (et on avait vu en introduction qu'elles se rapprochent de celles de l'Allemagne, en dépit de commentaires péjoratifs des médias). Concernant les performances en mathématiques et culture scientifique des élèves de 15 ans (Pisa, 2003-2009), les élèves français réalisent des performances qui les placent dans le groupe de tête, autour de la dixième place sur une cinquantaine de pays. On pourrait certes affiner l'analyse en prenant les valeurs réelles, mais ce serait sans grand espoir d'obtenir une meilleure image puisque les systèmes comparés se retrouvent autour d'un écart-type relativement homogène.

En ce qui concerne la portée égalitaire des systèmes scolaires, Dupriez et Dumay (2004) montrent que l'idée d'une meilleure efficacité par la sélection est un mythe : les systèmes à filières précoces (Allemagne, Autriche, Suisse, Luxembourg, Pays-Bas) sont tout à la fois moins performants et plus inégalitaires que les autres (pays scandinaves). Et si la même étude place l'origine de telles inégalités moins sur des disparités sociales que sur les caractéristiques des systèmes éducatifs eux-mêmes, la sociologie de l'éducation met en évidence de son côté un rôle plutôt déterminant de la culture familiale, en particulier celle liée aux métiers de l'enseignement. Cela dit, on a aussi pu démontrer que les classes progressant le mieux sont celles qui se révèlent relativement hétérogènes, de niveau moyen élevé, travaillant en différenciation et dans lesquelles des enseignants exigeants veillent à faire régner une *atmosphère sereine* (Duru-Bellat, 2002, p. 110-132).

On pourrait multiplier les références à l'évaluation des systèmes éducatifs. Elles resteront pourtant sans effet si les conclusions qu'on en tire ignorent leurs caractéristiques historiques. En attendant que cette genèse soit mieux connue, les citoyens genevois auront tout loisir de plébisciter le rétablissement des

notes (2006), ceux de Lausanne d'opter, de justesse, pour un compromis (2011) et ceux de France d'enrayer, peut-être, le démantèlement postmoderne de leur système éducatif... en misant sur une élection présidentielle.

■ PIERRE-PHILIPPE BUGNARD,

Professeur titulaire en histoire de l'éducation, université de Fribourg (Suisse)

pierre-philippe.bugnard@unifr.ch

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CARDINET J. (2004) « Les notes. Recherches critiques », in *éducateur*, Martigny, *Revue du Syndicat des enseignants romands*, n° spécial.
- BLOOM B. (1984) « The 2 sigmas problem », in *Educational Research*, Vancouver, Routledge, 13/juin-juillet.
- BOVET P. (1935) *Les examens de recrues dans l'armée suisse 1854-1913. Enquête internationale sur les examens*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- CHARTIER R. (1992) « La ligne Saint-Malo – Genève », in *Les Lieux de mémoire* (dir. Pierre NORA), III. Les France, 1. Conflits et partages, Paris, Gallimard.
- CRAHAY M. (2010) « Les réformes pédagogiques échouent et pourtant l'école change ! », in *Réformer l'évaluation scolaire. Mission impossible ?* Berne e.a., Peter Lang Exploration.
- DESSUS Ph. (2004) *Aperçu des systèmes éducatifs européens*. Document SAPEA, Grenoble, IUFM de Grenoble : <http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/euroeduc.html>
- DUPRIEZ V. et DUMAY X. (2004) « L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ? », in *Les Cahiers du GIRSEF*, 31 (cité in Dessus, 2004) : http://www.girsef.ucl.ac.be/Cahiers_CREF/031cahier.pdf
- DURU-BELLAT M. (2002) *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF «Éducation et formation».
- FOERSTER C. (2000) « Étude comparée des systèmes éducatifs européens : approche pédagogique, enjeux communs et particularités » in *Actes du colloque « Les systèmes éducatifs en Europe : Approche juridique et financière »* (p. 15-42), Barcelone, AAC (cité in Dessus, 2004).
- PISA 2009 (2011) *Résultats régionaux et cantonaux, Rapport du Groupe de Pilotage PISA*, Neuchâtel, Consortium PISA.ch.
- PROST A. (1985) *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil.
- TESTU F. (1994) *Étude des rythmes scolaires en Europe*, Paris, D.E.P., coll. Les dossiers d'éducation et formations, n° 46 (cité in Dessus, 2004).