

Etudier les études

Efficacité de l'école, enquêtes internationales et formation des maîtres :
enjeux pédagogiques, enjeux politiques ¹

Olivier Maulini

Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2002

Ce qui est intéressant, dans le débat (public) sur l'école (publique), c'est qu'il se situe au croisement des enjeux politiques et pédagogiques. L'évaluation formative contre les notes, les cycles d'apprentissage contre les degrés, l'allemand contre l'anglais précoce : tout est discutable, tout est discuté. Tout le monde dit qu'il ne faut pas « politiser l'école », mais aucun argument n'est politiquement neutre. « Lutter contre les inégalités », « restaurer l'autorité », « instruire au lieu d'éduquer », « augmenter l'efficacité », « s'adapter au changement », ces slogans sont tous différents, mais ils convergent sur un point : qu'on le veuille ou non, l'école prépare (un peu) la société.

On aimerait bien, dans ces conditions, trouver un arbitre². Quelque chose ou quelqu'un qui puisse nous dire – nous le dire objectivement, raisonnablement et peut-être même *scientifiquement* - ce qu'il convient de choisir. Mais le problème, c'est que l'arbitre, en politique, est toujours juge *et* partie. Les enquêtes internationales, par exemple, sont financées et réalisées par des organisations non gouvernementales. Mais même lorsqu'elles militent pour « la coopération et le développement », ces ONG s'appuient sur un socle idéologique que nous ne sommes pas obligés de partager. Le « Programme [de l'OCDE] pour le suivi des acquis de élèves » (PISA) veut par exemple mesurer les connaissances et les compétences d'un quart de million de jeunes de 15 ans dans 32 pays. Son premier rapport international et le rapport romand qui a suivi ont été rapidement transformés par la presse en classements des médailles, puis en pièce à conviction pour instruire ce que le Syndicat des enseignants romands appelle le « procès » de l'école. On peut légitimement s'interroger sur la neutralité d'un arbitrage aussi vite embrigadé.

Comment prendre cette enquête ? Coup de Trafalgar ou coup de Jarnac ? Saine critique ou dangereuse manœuvre ? La séparation n'est pas si simple, nous le savons bien. Ce que je vais essayer de faire dans ce texte, c'est de témoigner des hésitations et des résolutions d'un praticien. Praticien enseignant, d'abord. Praticien formateur d'enseignants, ensuite³. Que faire avec PISA ? Que dire de PISA ? Comment lire l'enquête PISA ? Et d'abord : faut-il la lire ? Je vais commencer, c'est vrai, par la plus radicale des questions. Nous verrons ensuite comment s'enchaînent les complications, et quelles peuvent être, finalement, leurs conséquences pour l'action.

¹ Texte rédigé en marge d'une intervention à la table ronde *PISA : l'école en procès ? Regards croisés entre la salle de classe et l'établissement*. Assises romandes de l'éducation, Lausanne-Dorigny, 21 septembre 2002 (Organisation : SER-Syndicat des enseignants romands).

² Un arbitre ou une arbitre. Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical : il renvoie à des collectifs composés de toutes sortes d'arbitres, hommes ou femmes.

³ C'est ma fonction actuelle : chargé d'enseignement à l'Université de Genève dans le domaine « Ecole, familles, société ». La licence en sciences de l'éducation mention « Enseignement » dans laquelle je travaille est le titre requis pour devenir enseignant ou enseignante aux degrés -2/+6.

1. Complexité : la mesure est-elle acceptable ?

Il faut se méfier de la mesure. Les chiffres sont réducteurs, ils transforment le travail des hommes en indices boursiers, leur souffrance en taux de suicide, leurs différences en rangs et en classements. En quantifiant la vie humaine, ils donnent peut-être tous les signes extérieurs du sérieux, mais ils font souvent le jeu de l'économisme, tout heureux de calculer des sommes, des moyennes, des rapports et des coûts, puis de réclamer, sur cette base, davantage de bénéfices, d'efficacité, de rendement. La course au profit et à la compétitivité ne peut pas être imputée aux mathématiciens, mais elle apprécie les chiffres bien alignés et les courbes bien tracées.

Qu'on prétende non seulement *mesurer*, mais aussi *comparer* les acquis des élèves dans les différents systèmes éducatifs à de quoi nous alerter. Est-ce vraiment raisonnable ? Peut-on vraiment chiffrer ce qui fait l'homme : sa manière d'éduquer et d'instruire ses enfants ? N'y a-t-il pas, dans le travail pédagogique, quelque chose d'incalculable ? L'histoire, la culture, les valeurs et les choix politiques d'un Etat ne le rendent-ils pas incomparable ? Les standards internationaux ne risquent-ils pas d'imposer les normes des puissants aux petits et aux pauvres ? Ne vont-ils pas augmenter la pression productiviste, et provoquer une régression des pratiques d'enseignement et d'évaluation (Varcher, 2002) ? Ce risque existe, c'est évident. Et il peut nous inciter à refuser l'engrenage : puisque la mesure est risquée, le mieux serait encore de s'en passer. Puisque la qualité est définitivement le contraire de la quantité, récusons la mesure pour défendre l'humanisme en appliquant le principe de précaution.

Certes, la quantité ne fait pas la qualité. Mais pour quantifier, il faut bien qualifier (que va-t-on compter ?). Et pour qualifier, il faut bien mesurer (sur une « échelle de qualité »). Qu'est-ce qui est le plus prudent ? Ne rien évaluer, pour éviter les abus ? Ou croiser les chiffres, pour complexifier l'analyse et la contester au besoin ? Le Programme des Nations-Unies pour le développement (PNUD, 2002) édite des *indicateurs du développement humain* (produit intérieur brut par habitant, espérance de vie, taux d'alphabétisation, dépenses de recherche et de développement, etc.). Il classe les pays du monde sur une échelle qui montre et qui démontre la pérennité des injustices, mais qui a fait couler cent fois moins d'encre que le tableau d'honneur édité par PISA. Des recherches danoises et italiennes (Deiana, 1999) ont montré que 75% de la longévité humaine sont dus à des facteurs socioculturels, et que la Sardaigne compte 220 centenaires pour 1.6 millions d'habitants, soit deux fois plus que le ratio habituel (135 contre 70-80 pour un million). Ces enquêtes sont-elles infréquentables parce qu'elles s'appuient sur des statistiques ? Vont-elles niveler les différences, et nous contraindre à boire du vin sarde au lieu du Chasselas ? Pourquoi la recherche comparative n'aurait-elle rien à dire de l'éducation, alors qu'elle étudie le développement humain et même la vie des hommes tout court ! Des dérives sont partout possibles, mais faut-il se passer du savoir et des nombres pour être critique ?

La vérité, c'est que nous sommes souvent opportunistes. Les jours pairs, nous récusons les chiffres. Et les jours impairs, nous les utilisons à notre avantage. « Vous comparez la lecture en français à la lecture en finlandais ? C'est insensé. » « Vous critiquez l'école suisse ? Mais elle est deuxième en Europe pour les mathématiques ! » De deux choses l'une, donc : soit on réfute la mesure par principe (nivellement, régression, marchandisation, etc.), et on sort de la discussion ; soit on la prend pour ce qu'elle est, un *indicateur* qui donne une information, et qui peut servir à toutes sortes d'usage, y compris la démocratisation.

C'est pour moi un premier point à travailler avec les étudiants : ne pas se payer de mots, être bien conscients que nos pratiques quotidiennes sont conditionnées par des enjeux socio-politiques tout sauf distants. La compétition pour les bonnes places, par exemple, peut faire pression sur des parents qui font pression sur les enseignants pour qu'ils fassent pression sur

les élèves (et réciproquement). Les appels répétés pour le « retour aux bonnes vieilles méthodes » ou contre le « nivellement par le bas » peuvent susciter des dynamiques sournoises, où chacun souhaite le mieux pour les élèves évidemment, mais où le plus faible est vécu comme un encombrement. Les élèves étrangers, les élèves handicapés, ceux qui « perturbent la classe » ou qui « surchargent le maître » sont plus vite relégués lorsque les temps sont aux classements. Les études scientifiques, les manchettes des journaux, les débats politiques ne gravitent pas seulement autour de la classe, ils sont *dans* la classe. Ils sont *dans* la tête et *dans* les gestes de l'enseignant, chaque fois qu'il prend ou qu'il ne prend pas le temps de répondre à une question, pressé ou non qu'il est par le plan d'études, par les épreuves cantonales, par les inquiétudes des parents et peut-être, tout au bout de la chaîne, par le « Programme international pour le suivi des acquis des élèves ». Que les « questions de société » traversent le quotidien scolaire, c'est ce que confirment les débats à propos de PISA, et que j'essaie quant à moi de montrer aux futurs enseignants.

Mais ce qui est nécessaire n'est pas suffisant. Il faut, c'est le deuxième point, assumer cette complexité (Morin, 1999), pour allumer les contre-feux (Bourdieu, 1998/2001) sans *a priori* relativiste. Que des textes et des chiffres circulent, c'est la loi de la démocratie. Que ces textes et que ces chiffres soient discutables, c'est une évidence politique. Qu'il faille répondre aux tentatives de manipulation, non par une autre manipulation, mais par l'usage raisonné des données à disposition, c'est un principe éthique. Les étudiants doivent se poser la question : pourquoi passer toute sa vie à enseigner la lecture, l'arithmétique et l'éducation civique à nos élèves, si nous ignorons les publications et les statistiques des grandes organisations ? Critiquer, d'accord. Discuter, d'accord. Contredire, toujours d'accord. Mais *avec* les chiffres, pas *sans* les chiffres. *Avec* les textes, pas *sans* les textes. Question de principe, en somme : le principe de non-contradiction. Principe qui nous oblige, pour dépasser le face-à-face des opinions, à étudier, à lire, à comprendre, à contester, à argumenter, bref, à faire le travail que nous exigeons de nos élèves. Principe qui permet, je pense, de mieux supporter la complexité. Mais qui nous oblige aussi à assumer ses rejets : les complications.

2. Complications : la mesure est-elle utilisable ?

Si les chiffres sont tabous, il n'y a rien à discuter. Et si nous les prenons pour argent comptant, nous péchons par naïveté. A mon sens, il n'y a qu'une façon d'être lucide : **étudier les études**. Analyser et, quand c'est nécessaire, discuter les concepts (« acquis des élèves, savoirs et compétences, connaissances fonctionnelles, littératie, culture mathématique »), les méthodes (types de questionnaires, échantillonnage, conditions de passation), les priorités (pourquoi les sciences et pas la musique ?), le traitement et l'interprétation des données (moyennes et indices de dispersion, croisement des variables, tableaux et graphiques). C'est évidemment un peu compliqué. Mais c'est pour cela que la recherche et les sciences de l'éducation sont de plus en plus nécessaires aux maîtres en formation.

On ne fait pas injure aux experts de l'OCDE en disant que le travail du lecteur est plutôt rébarbatif. Personnellement, je comprends les collègues qui ne se précipitent pas sur ces rapports de recherche. Comme eux, je préfère lire Rousseau, Hemingway ou Chamoiseau. Mais il faut choisir : se contenter des journaux et d'une polémique divertissante mais souvent superficielle ; ou chercher le savoir à la source, pour rétablir ce qui est déformé ou problématiser ce qui est simplifié, mais en acceptant de sacrifier pour cela une ou deux soirées. C'est une complication, bien sûr. Mais nous ne sommes pas seuls à l'assumer. Autorités, chercheurs, syndicats, associations de parents, partis politiques : croiser nos lectures est peut-être le meilleur moyen d'éviter les impostures.

Qu'apprend-on en lisant PISA, un soir de BA ? Le lecteur qui prend le risque et qui fait l'effort de s'intéresser, que trouve-t-il d'intéressant ? Beaucoup et peu à la fois, somme toute.

Je ne veux pas faire ici une « synthèse de la synthèse », mais relever quelques constats, et montrer en quoi ils sont utiles pour le débatteur de bonne foi.

Premier constat : les « évidences ». C'est vrai : on a parfois l'impression que PISA déploie d'immenses moyens pour enfoncer des portes ouvertes. Lorsqu'elle affirme par exemple que les différences entre élèves sont beaucoup plus importantes que les différences entre pays (p.70), qu'une attitude positive vis-à-vis de l'école est corrélée avec de bons résultats (p.117), que la performance et le bien-être à l'école se renforcent mutuellement (p.129), que les différences internationales sont plus importantes entre élèves désavantagés qu'entre élèves avantagés (p.207), que la composition sociologique de l'établissement a plus d'impact que le statut socio-économique de l'élève (p.217), que son autonomie est plutôt un gage d'efficacité (p.192), que les filières de sélection précoce ont tendance à aggraver les écarts (p.72), que *l'égalité des chances n'est pas un objectif irréalisable en matière d'enseignement* (p.169). PISA pose un diagnostic qui n'est pas nouveau, qui est corroboré par des études antérieures, en Suisse (Hutmacher, 1993) et ailleurs (Crahay, 1996 ; Van Zanten, 2000). Les tendances les plus lourdes sont connues depuis longtemps, elles ne devraient pas surprendre les responsables et les professionnels de l'éducation. PISA, en la matière, a au moins le mérite de confirmer le postulat scientifique : le travail pédagogique est peut être non mesurable, mais il n'est pas complètement opaque.

Deuxième constat : la prudence. Il y a tant et tant de variables en jeu – pédagogiques bien sûr, mais aussi culturelles, politiques, linguistiques, sociales, économiques – que des conclusions synthétiques et univoques sont absolument impossibles. Le rapport international affirme à plusieurs reprises qu'*aucun facteur ne vient à lui seul expliquer pourquoi certains établissements ou pays obtiennent de meilleurs résultats que d'autres* (p.231) et que *les corrélations ne peuvent pas être interprétées dans un sens causal* (p.193). Et le rapport romand ajoute qu'*il ne faut pas attendre de PISA qu'il démontre avec certitude et précisions les raisons qui sous-tendent les performances des élèves* (p.26). Pour comprendre les résultats d'un système scolaire, il n'y a pas un facteur, mais une *myriade de facteurs*. Ceux qui cherchent à isoler la variable de leur choix (« restaurons l'autorité : en Corée, les élèves sont plus disciplinés ») se trompent ou cherchent à nous tromper. Mais ils s'exposent à des retours de flamme, puisque l'argument tronqué peut toujours être inversé (« si le modèle coréen est le bon, pourquoi le niveau de lecture est-il meilleur en Finlande et au Canada ? »).

Troisième constat : les vraies priorités. Il serait facile de désamorcer la bombe PISA en la réduisant à un tissu autocritique de banalités. Ce serait injuste et infondé. Le rapport romand affirme (et montre) en particulier que *le constat le plus marquant pour la Suisse est la part importante d'élèves qui disposent d'une compétence en lecture très faible* (SR, p.37), que ce constat est particulièrement préoccupant à Genève (p.64), et qu'il est tout à fait différent suivant qu'on étudie en section latine, en section générale ou dans un cycle d'orientation à niveaux et options (p.62). Là encore, la « nouvelle » n'est pas entièrement nouvelle. Mais elle peut relancer le débat sur les ambitions et les conditions de la lutte contre l'échec scolaire.

C'est ici que tout converge : la complexité du monde, la complication de la réflexion et l'engagement dans l'action. Les principes qui peuvent guider un formateur d'enseignant sont, ici encore, politiques *et* pédagogiques.

3. Prendre la mesure et prendre des mesures : l'engagement raisonné

Comment penser et surtout pratiquer la formation des maîtres dans un contexte nécessairement politisé ? Je vais essayer de schématiser mon raisonnement. Cela va simplifier ce qu'il faudrait nuancer, mais cela me permettra de montrer comment je conçois - dans la

« conjoncture PISA », mais j'espère aussi au-delà - le rapport entre réflexion théorique et engagement raisonné dans la pratique.

Premièrement : voir le problème. Ce ne sont pas les pédagogues, les chercheurs ou les syndicats qui le disent, c'est la loi : les enfants viennent à l'école pour apprendre lire, à comprendre, à réfléchir. Ils n'y arrivent pas tous avec les mêmes moyens, mais ils devraient tous en sortir avec la *faculté de discernement* et le *désir d'apprendre*. Si les inégalités sont difficiles à supprimer, l'école doit au moins *tendre à les corriger*. Ce que rappelle PISA, c'est d'abord que des élèves sortent de l'école sans les ressources qui leur permettraient d'exercer pleinement leur droits. Les économistes disent peut-être que c'est du « gaspillage », une absence de « retour sur investissement ». Les humanistes diront plutôt que c'est une injustice, que chaque élève a le droit d'accéder aux savoirs et aux compétences qui font *le propre de l'homme* (Bentolila, 2000). Mais au bout du compte, c'est la même question qui reste : comment faire (au) mieux ? (Vellas, 2002)

Deuxièmement : faire partie du problème. Se méfier des sirènes qui nous chantent que c'est la faute aux patrons, la faute aux innovations, la faute à l'immigration, la faute à la télévision, la faute à la démission des parents, la faute à « l'école en mutation ». Toujours tenir les deux bouts de la corde en même temps : le maître institué et le maître instituant. Ne pas être dupe des rapports sociaux qui conditionnent le travail pédagogique, ne pas croire que ce qui advient dans la classe a sa *résolution* dans la classe (Passeron, 1967), mais ne pas faire non plus comme si l'action sociale concernait tous les citoyens *sauf* les enseignants ! Nous plaindre du gouvernement, des experts, des familles, peut-être. Mais en balayant aussi devant notre porte. Ce que confirme PISA, c'est que des maîtres et des établissements peuvent, à conditions socioculturelles constantes, obtenir des résultats différents. A condition de s'en donner les moyens. Prendre la mesure du problème, c'est déjà bien. Prendre des mesures pour le résoudre, c'est mieux.

Troisièmement, donc : trier les bonnes et les mauvaises solutions. PISA, on l'a vu, ne dit pas ce qu'il faut faire. Mais elle montre au moins ce qu'on ne peut pas dire. Par exemple : qu'il faut mettre des notes et effectuer assez tôt la sélection (la Finlande fait l'inverse) ; qu'il faut centraliser l'institution en évitant l'autonomie des établissements (le Canada fait le contraire) ; que la qualité d'une élite tire la performance collective vers le haut (Genève et Vaud font défaut). On a beaucoup entendu, exemple édifiant, que notre désarroi local était dû à la « réformite » des cantons romands. Mais les « maths modernes » ont fait partie de nos grandes réformes, et si la Suisse a « sauvé l'honneur », c'est justement grâce aux mathématiques ! On ne peut pas dire que toutes les innovations sont bonnes sous ce simple prétexte, c'est évident. Mais comment dénoncer globalement et sans vergogne l'activisme pédagogique ?

PISA et n'importe quelle autre enquête n'auront jamais le dernier mot. D'ailleurs, elles ne le demandent pas. Ce que pose d'abord PISA, ce ne sont pas des questions techniques, c'est une exigence éthique. Si nous voulons discuter, l'étude, il faut l'étudier. Sans naïveté, mais sans complaisance non plus. Il ne faut pas, par exemple, crier haro sur la quantification, et n'exploiter comme argument que la part la plus laconique des chiffres et des classements. Il ne faut pas revendiquer les honneurs lorsque la nation est bien classée, et prétendre qu'on n'est pas concerné lorsqu'elle est distancée. Il ne faut pas dire qu'on est pour la raison universelle, et exploiter les angoisses populaires au lieu de travailler à la recherche collective de solutions bien réfléchies. Il ne s'agit pas de morale, mais de professionnalisme (Huberman, 1991 ; Perrenoud, 2002). Cette déontologie vaut pour tous, vieux maîtres et jeunes maîtres : nous méfier des harangueurs (y compris nos formateurs), étudier les études pour nous faire une opinion, discuter et soutenir les discussions, débusquer nos contradictions.

Avec ou sans PISA, l'ambiance pédagogique est plutôt à la crispation. Tout indique que la sortie de la crise se trouve vers le haut. Tout montre que l'école a besoin de reconnaissance, mais qu'elle a aussi besoin de mériter notre confiance en visant la formation avant la sélection. Pourtant, tout se passe aujourd'hui comme s'il fallait choisir entre deux involutions : le *new management* libéral d'un côté, la restauration républicaine de l'autre (Touraine, 1996 ; Joshua, 1999 ; Meirieu, 2000 ; Petrella, 2000 ; Lessard & Tardif, 2001). Quant à moi, une chose est claire : entre l'innovation et l'institution, je refuse de choisir. Je veux les deux. J'aime la façon dont Castoriadis (1975, p.136-138) assume la complexité sans se résigner :

Dans la vie, telle qu'elle est faite à moi et aux autres, je me heurte à une foule de choses inadmissibles, je dis qu'elles ne sont pas fatales et qu'elles relèvent de l'organisation de la société. (...) Je sais parfaitement que la réalisation d'une autre organisation sociale et sa vie ne seront nullement simples, qu'elles rencontreront à chaque pas des problèmes difficiles. (...) Si même nous devons, moi et les autres, rencontrer l'échec dans cette voie, je préfère l'échec dans une tentative qui a un sens à un état qui reste en deçà même de l'échec et du non-échec, qui reste dérisoire. (...) Je ne compte pas que les hommes se transformeront en anges (...). Je ne vais pas sous ce prétexte passer mon temps libre à regarder la télévision ou à lire des romans policiers.

L'échec scolaire n'est pas une fatalité. Et s'engager pour le faire reculer n'est ni angélique, ni dérisoire. Par où commencer ? Où trouver la bonne piste ? PISA ne se lit peut-être pas comme un polar, mais pour l'enquêteur tenace, c'est un informateur.

Références bibliographiques

- Bentolila, Alain (2000). *Le propre de l'homme. Parler, lire, écrire*. Paris, Plon.
- Bourdieu, Pierre (1998/2001). *Contre-feux 1 & 2*. Paris, Liber.
- Castoriadis, Cornelius (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris, Seuil.
- Crahay, Marcel (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, De Boeck.
- Deiana L (et al.) (1999). The Sardinia Study of Extreme Longevity, in : *Aging*, 11(3), p.142-149.
- Gather Thurler, Monica (2000). *Innover au coeur de l'établissement scolaire*. Paris, ESF.
- Habermas, Jürgen (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris, Flammarion.
- Huberman, Michael (1991). La professionnalisation dans l'enseignement : avantages et contraintes, in : *Educateur*, n°5, juin, p.20-23.
- Hutmacher, Walo (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève, Service de la recherche sociologique (Cahier n°36).
- Joshua, Samuel (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris, La Dispute.
- Lessard, Claude ; Tardif, Maurice (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante, in : *Education et francophonie*, vol.XXIX, 1.
- Meirieu, Philippe (2000). L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale, in : *Actes du 39e Congrès du SER, Yverdon, 19 juin 1999*. Martigny, Syndicat des enseignants romands, p.12-27.
- Morin, Edgar (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris, Seuil.
- Nidegger, Christian (coor.) (2001). *Compétences des jeunes romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel, IRDP.
- Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000 (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)*. Paris, OCDE.
- Passeron, Jean-Claude ; Castel, R. (eds) (1967). *Education, développement et démocratie*. Paris/La Haye, Mouton.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, ESF.
- Petrella, Riccardo (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges. A propos de la société de la connaissance*. Montréal, Fides.
- Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) (2002). *Rapport mondial sur le développement humain 2002. Approfondir la démocratie dans un monde fragmenté*. Bruxelles, De Boeck.
- Touraine, Alain (1996). L'école du sujet, in : *Entretiens Nathan*, Paris, p.135-153.
- Van Zanten, Agnès (dir.) (2000). *L'école. L'état des savoirs*. Paris, La Découverte.
- Varcher, Pierre (2002). *Evaluation des systèmes scolaires par des batteries d'indicateurs du type PISA : vers une mainmise néolibérale sur l'école ?* [http://www.arobase-ge.ch/debat/PISA/Varcher_01_02.rtf] Genève, aRobase.
- Vellas, Etienne (2002). "Eduquer au mieux". Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique. *Education et francophonie*, XXX, 1.