

Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires : Leçons pour l'inspection¹

Quelles conséquences peut-on tirer pour l'Inspection des recherches empiriques sur l'efficacité et l'équité de l'école ? C'est pour votre réunion que je me suis posé cette question pour la première fois.

Auparavant, non seulement je ne m'étais pas posé la question, mais aussi je n'avais même pas imaginé qu'on pût le faire. Chercheurs et inspecteurs, en effet, sont moins souvent alliés que rivaux, ou qu'en désaccord. Le plus souvent, pour un Inspecteur, un chercheur est quelqu'un à qui il faut deux ans pour écrire de façon incompréhensible que deux et deux font quatre – et pour un chercheur, un Inspecteur est quelqu'un qui est plein d'idées préconçues, dont la moitié sont fausses, et quelqu'un d'autant plus redoutable que son autorité est grande. D'ailleurs, le plus souvent, les inspecteurs n'invitent pas les chercheurs à leur congrès. Je suis donc sensible au fait que vous ayez ici invité un chercheur. J'y suis d'autant plus sensible, qu'il me semble, j'espère vous faire partager cet avis, que l'on peut effectivement tirer de ces recherches certaines leçons utiles pour l'Inspection.

Je commencerai par présenter quelques théories du fonctionnement des établissements scolaires, dont les études empiriques sur l'efficacité ont confirmé la pertinence, puis les études sur l'efficacité et l'équité, puis les leçons que l'on peut en tirer pour l'Inspection des établissements. Je distinguerai deux types de leçons, selon qu'elles portent sur ce qui doit être inspecté ou sur la place de l'Inspection dans la régulation. Je ne doute pas que certaines vous paraîtront évidentes – le rôle des chercheurs n'est pas de surprendre – , mais peut être que certaines autres le paraîtront moins. Je ne doute pas que certaines paraîtront plus faciles à énoncer qu'à mettre en pratique, mais, si ce n'était le cas, ni vous ni nous n'aurions plus de travail difficile à faire, ce qui serait dommage.

1. L'établissement scolaire vu par les sciences humaines

1.1. Les théories

La théorie économique que l'on peut mobiliser pour penser l'établissement scolaire est celle du « Choix public », avec ses avatars modernes, comme la théorie de l'agence.

La théorie du Choix Public (*Public choice*), sans mettre en cause qu'il puisse y avoir de bonnes raisons pour que l'éducation soit gérée par l'État, en pointe un inconvénient : les agents des administrations ont une latitude assez importante pour poursuivre d'autres objectifs que ceux que le politique leur fixe, ou pour les poursuivre avec une intensité insuffisante ou

¹ Ce texte a été rédigé pour une conférence au Simposio Internacional de Inspeccion Educativa, Madrid, décembre 2000. Il reprend des éléments de « *Efficacité et Équité des collèges : l'effet établissement* » in *Le collège : l'état des savoirs*, Derouet J.L. à paraître aux ed. INRP.

encore pour poursuivre leur intérêt propre plutôt que celui des usagers. Cette latitude est particulièrement grande dans le cas de l'éducation pour deux raisons essentiellement :

- la pluralité et la complexité des objectifs permet de se réclamer de l'un si l'on obtient de mauvais résultat sur les autres, ou de prétendre qu'aucune mesure jamais ne capturera les effets de l'enseignement de façon assez « fine ».
- le caractère indirect du travail de l'enseignant : il enseigne, mais ce sont les élèves qui apprennent. Il peut donc se faire que, si les élèves n'apprennent pas, ce soit par ce qu'eux mêmes n'ont pas les capacités ou la volonté de le faire.

Bref, il y a asymétrie d'information : l'enseignant connaît sur les conditions de son travail bien plus que l'administration ne peut en connaître.

Le rôle de l'inspection, ou de l'évaluation en général, est alors de rappeler quels sont les objectifs les plus importants, - d'où l'importance d'un accord entre le corps enseignant et l'administration sur des épreuves permettant de mesurer les performances des élèves - et de porter un jugement sur l'efficacité de l'enseignant, ou des établissements, qui tienne compte des conditions dans lesquelles ils agissent.

La sociologie des organisations (Bidwell, Minzberg) a mis en évidence le caractère paradoxal des établissements scolaires, la tension entre leur caractère bureaucratique (importance des procédures et des rôles impersonnels) et leur caractère professionnel (importance de l'autonomie des enseignants dans leur classe). Cette tension conduit à deux faits majeurs : la faiblesse des mécanismes de coordination et la faible autorité du chef d'établissement sur les enseignants. Pour Minzberg, cette structure, commune aux écoles et aux hôpitaux, qu'il appelle «bureaucratie professionnelle» a beaucoup d'avantages : elle produit les professionnels comme «individus responsables et très motivés», qui ont des relations très directes avec leurs «clients» (les élèves) et dont la qualification augmente avec la répétition des opérations.

Cependant, elle a aussi quatre inconvénients :

- Il n'y a en dehors de la profession aucun contrôle sur le travail des professionnels, aucun moyen de résoudre les problèmes qu'ils n'aperçoivent pas. En France, par exemple, les Inspecteurs sont d'anciens professeurs, ils font partie de la profession qu'ils inspectent. Exemple d'effet de cette osmose dans le domaine de la santé : il a fallu une longue pression du dehors pour que les médecins acceptent de considérer que la douleur devait être soulagée. De même, on m'a raconté qu'un Inspecteur d'anglais avait dit, après l'avoir inspectée, qu'elle n'avait «rien à reprocher au plan pédagogique» à une enseignante qui, par ailleurs, battait ses élèves.
- La standardisation des qualifications, qui est le principal mécanisme de coordination, est un mécanisme faible. Les inconvénients de cette faiblesse ont été souvent mis en évidence dans l'école (gestion des devoirs à la maison, pluralité voire incohérence des approches pédagogiques, par exemple).
- Les Bureaucraties Professionnelles sont assez inefficaces face à des professionnels négligents ou qui sont incompetents.
- L'innovation exige la coopération et l'utilisation de raisonnements inductifs (ceux qui permettent de passer d'expériences particulières à de nouveaux concepts). Or, la Bureaucratie Professionnelle repose sur l'individualisme de ses membres et sur le raisonnement déductif (faire rentrer les problèmes nouveaux dans des catégories anciennes). La Bureaucratie Professionnelle est donc peu capable d'innovation. Les innovations y génèrent des conflits, et sont souvent mal accueillies.

Pour l'Inspection, en fonction de l'idée simple que son action doit être attentive à ne pas entraver les points forts des établissements tout en surveillant leurs points faibles, les conséquences en sont, me semble-t-il, les suivantes :

- Elle peut facilement entrer en conflit avec l'autonomie des enseignants et miner l'autorité du chef d'établissement, s'ils ont le sentiment qu'elle dénie leur professionnalité. Cela signifie que les Inspecteurs doivent utiliser des modes d'investigation qui favorisent le professionnalisme des enseignants et l'autorité des chefs d'établissements. Un bon moyen à cet égard est sans doute de faire connaître à l'avance aux inspectés les critères selon lesquels ils seront jugés. C'est ce que fait l'OFSTED en Angleterre en publiant sa grille d'analyse des établissements scolaires. Un autre est sans doute de s'intéresser à leurs résultats plutôt qu'à la conformité de leurs façons de faire.
- Elle aurait intérêt à entendre sur l'école des points de vue extérieurs à la profession, à commencer par celui des élèves et des parents. C'est le cas dans l'Inspection des établissements en Angleterre, où, dans le même esprit, un «profane» fait partie de l'équipe des inspecteurs
- Elle doit être attentive aux problèmes qui peuvent naître de défauts de coordination
- Elle a un rôle important à jouer dans le traitement des problèmes nés des enseignants ou établissements défaillants
- Elle doit renforcer la capacité des enseignants à innover pour trouver une solution aux problèmes qu'ils rencontrent. Ce n'est pas la même chose, on y reviendra, que de les encourager à implanter des innovations venues d'en haut.

1.2. Les recherches empiriques sur l'efficacité et l'équité des établissements

L'efficacité et l'équité des établissements scolaires sont définies dans le cadre de ces recherches de façon relativement précise, mais partielle :

- l'efficacité est définie comme la capacité de faire progresser les élèves davantage qu'attendu au vu de leurs caractéristiques lorsqu'ils entrent dans l'établissement (niveau scolaire, origine sociale, etc.)
- l'équité est définie comme la capacité de diminuer l'écart de performances scolaires entre les élèves les plus faibles et les plus forts.

1.2.1. L'efficacité des établissements du second degré

Ce type de recherche est déjà ancien dans les pays anglo-saxons. Il est né aux USA en réaction aux vues pessimistes sur l'influence de l'école auxquelles conduisaient les résultats de recherches comme le célèbre Coleman report (1966) et la recherche de Jencks sur l'égalité scolaire (1972). Elle s'est depuis étendue à l'ensemble des pays anglo-saxons et maintenant asiatiques. En France, une seule recherche, mais de grande ampleur, a pris pour objet l'effet des établissements du second degré sur les apprentissages des élèves (Grisay, 1993, 1997¹).

¹ Une cohorte de 8000 élèves de cent collèges publics a été suivie pendant quatre ans. Outre les progrès en Français et en Maths, dont il sera question ici, l'effet établissement a été mesuré sur une dizaine de caractéristiques du développement personnel et social des élèves.

En toute rigueur, il serait difficile de déclarer valables en Espagne des résultats obtenus en France. Cependant, le fait que de nombreux résultats obtenus dans les pays anglo-saxons ont été retrouvés en France fait penser qu'une partie au moins peut être vraie ici aussi. On présentera ici aussi les résultats obtenus dans les pays anglo-saxons de façon à permettre de mesurer la distance qui peut exister entre systèmes éducatifs à cet égard.

Ces recherches traitent deux questions : les différences d'efficacité entre établissement, les caractéristiques des établissements efficaces.

L'effet du collège sur l'apprentissage des élèves

Pour appréhender dans quelle mesure il existe un effet établissement, il faut :

- Etablir qu'il existe entre les établissements, sur une période donnée, des différences d'efficacité. La façon habituelle de le faire consiste à suivre une cohorte d'élèves, à mesurer leurs connaissances à la fin du collège, mais aussi au début, et à distinguer, dans leur niveau final, ce qui tient à l'efficacité de l'enseignement reçu au collège – la partie qui nous intéresse –, et ce qui tient à leur niveau initial ou à d'autres prédicteurs : leur origine sociale, leur sexe, par exemple.
-
- Mesurer la *stabilité* de ces différences dans le temps. Trop stables ou trop instables, elles décourageraient l'action, elles conduiraient à douter qu'il existe un véritable «effet établissement».
- Mesurer la corrélation entre les performances d'un établissement dans les différentes disciplines – sinon, il faudrait parler d'un effet département, au sens anglais du terme. C'est ce qu'il est convenu d'appeler la *consistance* de l'effet établissement.

a) Les différences d'efficacité

Dans une synthèse de 45 recherches anglaises ou hollandaises, Bosker et Vitziers (1995) évaluent qu'en moyenne, dans l'enseignement du second degré, l'effet établissement explique 6 % de la variance des acquis des élèves en langue maternelle et 8 % en mathématiques.

Sur les deux premières années du collège, Grisay présente l'ampleur de l'effet établissement d'une façon parlante : En maths, si un élève dont le niveau à l'entrée en sixième correspond à la médiane de la population (500^{ième} rang sur 1000) tire au hasard deux collèges publics en France, le plus probable est que, s'il s'inscrit dans le plus efficace des deux, il passera en deux ans de la cinq centième à la 420^{ième} place, s'il s'inscrit dans le moins efficace des deux, il se retrouvera à la 580^{ème} place (Grisay, 1993).

Il existe donc bien un effet établissement¹, mais il est relativement modeste, plus petit que l'effet enseignant ou l'effet classe. Cela signifie qu'en dehors des situations extrêmes, il est difficile de percevoir «à l'oeil nu» l'efficacité d'un établissement.

¹ S'agissant de dimensions non académiques, Grisay (1997) observe des écarts significatifs d'efficacité seulement pour les *attitudes civiques*, et la *sociabilité*, c'est à dire la capacité de nouer des relations avec autrui et de le faire sur une base d'égalité (ni servile, ni dominatrice). Elle n'en observe pas quand il s'agit des progrès réalisés par les élèves en matière de goût pour la *coopération*, pour la *compétition*, de *motivation*, d'*image de soi*, de *méthodes de travail*, et des capacités à réagir de façon adéquate à une agression. Bien qu'il ne s'agisse pas vraiment d'efficacité, on peut indiquer aussi que Meuret et Marivain (1997) observent, à partir des mêmes

Cependant, trois considérations doivent modifier notre perception de cette modestie.

Les écarts entre les écoles qui sont aux deux extrêmes sont, eux, très importants.

L'effet établissement est particulièrement forts pour les élèves en difficulté, deux fois plus fort que pour la moyenne (Trancart, 1993).

Il y a plus : utiliser le niveau initial comme prédicteur, c'est supposer que, si les meilleurs élèves progressent plus que les autres, c'est uniquement à cause de qualités personnelles (ils ont de meilleures bases, ils ont, comme le prouve leur scolarité antérieure, de plus grandes aptitudes ou capacités de travail,...). En d'autres termes, c'est supposer que cette meilleure progression ne doit rien au fait que ces élèves iraient en général dans des collèges plus efficaces. Or, ce n'est pas vrai. Les meilleurs élèves bénéficient de meilleures conditions d'enseignement, de sorte que leur meilleure progression vient à la fois de leurs qualités personnelles et de ces meilleures conditions d'enseignement,... Avec les techniques que j'ai évoquées, qui visent à neutraliser l'effet du niveau initial, nous mesurons donc une limite inférieure de l'effet établissement, dont nous pouvons en réalité seulement dire qu'il est *au moins* égal aux grandeurs évoquées ci dessus (Grisay, 1997).

b) La stabilité

Les recherches anglo-saxonne font état d'une stabilité relativement importante de l'efficacité d'un établissement lorsqu'on la mesure deux années de suite. Aux Etats Unis, comme en Angleterre, on a trouvé que deux tiers des écoles ne changeaient pas leur niveau d'efficacité sur trois ans, et qu'un tiers en changeaient (Freeman, 2000).

Il semble que cette stabilité soit un peu plus faible en France, encore que la façon de le mesurer n'a pas été la même (Grisay, 1997).

c) La consistance

Les collèges efficaces en français le sont, le plus souvent, aussi en Maths (corrélation de 0,3 ; Grisay,1993). Cette corrélation n'est pas très forte. Il semble que l'établissement ait un effet, mais indirect, qu'il agisse comme un facilitateur de bonnes tendances, situées au niveau des départements ou des classes, et un inhibiteur de mauvaises (Scheerens, 1992). Les recherches étrangères vont dans le même sens.

Au total, il faut souligner que, selon une recherche anglaise, les établissements qui sont nettement moins (ou plus) efficaces que les autres de façon durable et pour un grand nombre de disciplines à la fois sont relativement peu nombreux, de 5 à 10% des établissements de chaque côté, de sorte que certains émettent l'idée que ce sont les « départements » - au sens anglais du terme- qui sont efficaces, plus que les établissements (Luyten, 1994).

Les caractéristiques des collèges efficaces

données, un effet collège sur le *bien-être* des élèves de même ordre de grandeur que pour le Français et les Maths.

Chercher des corrélations entre le fonctionnement des collèges et leur efficacité permet de savoir «à quoi ressemble» un collège efficace. «Ce qui rend» un collège efficace est une notion un peu différente.

Par exemple, les collèges efficaces ne pratiquent pas beaucoup de soutien scolaire. En effet, ceux qui en pratiquent beaucoup présentent aussi d'autres caractéristiques nuisibles à l'efficacité, par exemple, des pertes de temps dues à l'indiscipline. On ne trouve donc pas de corrélation entre la présence d'un fort soutien scolaire et d'un enseignement efficace. En revanche, lorsqu'on utilise des régressions, qui permettent de raisonner toutes choses égales par ailleurs, on observe un lien entre le soutien et l'efficacité, qui signifie : lorsque le collège scolarise de nombreux élèves faibles, souvent indisciplinés, le développement du soutien scolaire est une solution efficace. En d'autres termes, «l'effet brut» du soutien scolaire est nul, son «effet net» est positif.

Voici un tableau, adapté de Grisay (1997), qui présente les variables associées à l'efficacité des collèges en Mathématiques selon ces deux dimensions. Celles qui valent pour le Français sont quasiment identiques.

Variables associées à l'efficacité en Maths (France, collèges, 1990-1994)		
	Effet brut	Effet net
<i>Caractéristiques personnelles des élèves</i>		
Environnement éducatif familial	+	+
<i>Environnement de la classe et de l'établissement</i>		
Jugement positif des élèves sur les professeurs (compétents, faisant des cours structurés, chaleureux, pratiquant l'évaluation de façon fréquente, transparente, formative ¹) et sur le climat du collège (les professeurs traitent les élèves comme des personnes, la qualité de la vie est bonne,...)		+
Indiscipline et pertes de temps en classe, selon les élèves		-
Droits et responsabilités des élèves, selon eux		+
Dispositifs d'encadrement (CDI, surveillance des absences, soutien scolaire, présence fréquente du chef d'établissement en classe)		+
Exposition à l'apprentissage	++	++
Clarté des règles régissant les comportements vis à vis de l'apprentissage	+	+
Concertation entre professeurs		
Les professeurs jugent positivement la réputation du collège	+	++
Pédagogie attentive à l'élève, selon les professeurs		
Jugement positif des enseignants sur la direction		

Lecture : Un double signe signale un effet particulièrement fort, une absence de signe une absence d'effet. tableau adapté de Grisay (1994).

La mention de l'environnement familial renvoie au fait que lorsque l'élève se dit entouré par des parents attentifs au déroulement de sa scolarité et confiant dans sa réussite, lorsque lui-même nourrit des attentes scolaires élevées, lorsque ses amis les plus proches sont des élèves plutôt travailleurs et motivés, sa progression académique est, de façon non surprenante,

¹ Ces différentes variables sont associées parce qu'elles le sont dans le fonctionnement réel des collèges.

meilleure. La nouveauté ici est que les attentes figurent aussi dans la colonne de gauche : elles ont un effet net. Cela contredit l'idée que l'effet des attentes serait seulement un effet « Placebo », les élèves les meilleurs et leurs parents entretenant évidemment de meilleures attentes.

Les résultats synthétisés ici ne plaident ni pour le «modernisme pédagogique », ni pour la «tradition ». L'étude met en avant des éléments que la «tradition » s'attribue volontiers dans sa critique du modernisme (exposition à l'apprentissage, temps de travail, discipline,...), mais aussi un souci de traiter l'élève comme une personne, souci qui est plutôt associé au modernisme (droits et responsabilités, élèves traités avec considération et justice, évaluation formative,...) En revanche, il est vrai que plusieurs éléments du modernisme pédagogique (concertation, cohérence des pratiques, le fait que les enseignants déclarent pratiquer une pédagogie innovante, attentive aux élèves...) ou managérial (le style de direction, cf. aussi Sacré, 1997) n'apparaissent pas comme des facteurs d'efficacité. Ils n'apparaissent d'ailleurs pas non plus comme des facteurs d'inefficacité, comme le prétendent les traditionalistes.

Comment interpréter ces résultats ? Peut être ainsi. Parfois, les pédagogies novatrices font mieux que les anciennes : parce qu'elles motivent davantage les élèves (ou davantage d'élèves), parce qu'elles les mobilisent davantage, elles permettent d'améliorer leur temps de travail, l'exposition à l'apprentissage, la discipline et d'autres variables qui, elles, sont des facteurs d'efficacité. Parfois, la référence à ces pédagogies serait un habillage moderniste du renoncement, comme l'idée qu'«il faut se résigner à ne travailler qu'avec les meilleurs » en est l'habillage traditionaliste (cf. Felouzis, 1997). La combinaison d'un usage positif et négatif de ces méthodes donnerait un résultat neutre.

En bref, cette étude incite à dépasser le débat interne à la pédagogie entre traditionalistes et modernistes, et propose un modèle plus vaste : des enseignants exigeants, soucieux de la réussite d'élèves qu'ils traitent comme des personnes, des collègues mettant tous les aspects de leur fonctionnement au service de l'apprentissage des élèves, capables d'aider à la mobilisation des familles pour la réussite de leurs enfants.

Elle montre aussi que l'avis des élèves sur leurs enseignants et sur leur collège est en général exact, ce qui signifie que leur avis peut légitimement être pris en compte lorsqu'un établissement cherche à évaluer son fonctionnement. Elle insiste sur l'importance du niveau classe : c'est dans la mesure où, au niveau établissement, sont prises des décisions qui favorisent le travail en classe qu'un collège est efficace.

Par ailleurs, cette étude a permis d'étudier la combinaison de ces différents facteurs. Au contraire de ce qu'on aurait attendu, il s'avère que de nombreux collègues efficaces sont loin de présenter la totalité de ces caractéristiques. Ainsi, certains présentent une forte indiscipline, mais qu'ils compensent par un environnement éducatif extra scolaire de qualité. Cela signifie, sans doute, que de notables progrès sont possibles quant à l'efficacité de l'enseignement dans les collèges en général, mais aussi que les collèges ne doivent pas forcément viser à ressembler en tous points au portrait tracé dans le tableau ci dessus : il est probable que des progrès pourront être enregistrés s'ils améliorent sensiblement la situation sur deux ou trois des variables ci dessus.

Le tableau suivant présente les variables associées à l'efficacité des établissements du second degré au Royaume Uni ou aux USA. Celles qui le sont aussi en France sont écrites en caractères gras.

Caractéristiques des établissements efficaces au Royaume Uni ou aux USA

1. Une direction professionnelle

Ferme et orientée vers des objectifs, participative.

2. Une conception commune des objectifs parmi la communauté éducative

Unité des buts, cohérence des pratiques, concertation et collaboration

3. Un environnement propice à l'apprentissage

Une atmosphère paisible et ordonnée, un environnement qui incite au travail

4. Priorité à l'enseignement et à l'apprentissage

Maximisation du temps consacré à l'apprentissage, insistance sur la réussite scolaire.

5. Des attentes élevées

Des **attentes élevées** de la part de tous, des activités intellectuellement stimulantes

6. Des renforcements positifs

Discipline claire et juste, incitations

7. Surveillance des progrès

Surveillance des progrès des élèves et des performances de l'établissement.

8. Droits et responsabilités des élèves

Les élèves ont une bonne estime d'eux-mêmes, ils ont **des responsabilités, ils exercent un contrôle sur leur travail**

9. Un enseignement ciblé sur des objectifs

Une organisation efficace, des objectifs clairs, **des leçons structurées**, des pratiques adaptées.

10. L'établissement est une organisation qui apprend

Formation et développement fondés sur les problèmes de l'école

11 Bonnes relations avec les familles des élèves

Bonne implication des parents.

(D'après Sammons et al., 1995).

Les recherches qui sont à la base de cette synthèse n'ont pas utilisé exactement les mêmes instruments d'investigation que la recherche française, les techniques d'analyse des résultats ont été parfois différentes : il se peut donc que des différences entre les deux listes de variables reflètent des différences dans les méthodes de recherche plus que dans les facteurs d'efficacité des collèges. Cependant, le rôle de la direction, l'ampleur de la concertation, la cohérence des objectifs, trois variables qui ne sont pas sans lien entre elles, ont aussi été étudiées en France, et ne sont pas liées avec l'efficacité alors qu'elles le sont dans les pays anglo-saxons, peut être parce que la cohérence assurée d'en haut par les programmes d'étude est plus grande en France.

1.2.2. L'équité des établissements scolaires du second degré

On a montré en France que le collège renforce les inégalités dont il hérite entre élèves faibles et forts (Duru-Bellat et al., 1993). Ce qui nous intéresse ici est de savoir si certains collèges le font moins que d'autres, et quelles sont leurs caractéristiques.

Les études anglo-saxonnes font état de différences significatives à cet égard entre les établissements du second degré (Jesson and Gray, 1991 ; Thomas and al, 1997). En France,

pour les collèges, Grisay trouve des différences d'équité significatives entre les collèges français sur les deux premières années (6^{ème} et 5^{ème}) en français et en maths. Elle en trouve aussi lorsqu'elle prend en compte les quatre années, mais, de façon un peu surprenante, largement en dessous du seuil de significativité. *Dans ce dernier cas, les différences d'équité entre établissements sont significatives pour une seule dimension, non académique : le sentiment de maîtrise (locus of control), c'est à dire la capacité de l'élève à appréhender correctement sa propre responsabilité dans ce qui lui arrive.*

Sur les deux premières années, (Grisay, 1993) on observe ceci :

- Les collèges équitables en Français tendent aussi à se montrer équitables en Maths (corrélation : 0,2). Sur l'équité aussi, on peut parler d'une certaine consistance de l'effet établissement.
- L'effet observé en fin de compte est le résultat de plusieurs effets de sens contraires, certains facteurs poussant au resserrement des inégalités tandis que d'autres, dans le même collège, poussent à leur accroissement.
- Parmi les facteurs qui poussent au creusement des inégalités, on trouve l'existence de classes de niveau¹, et, de façon plus surprenante, le degré d'utilisation du CDI, comme si, en sixième et cinquième, le CDI était un instrument sophistiqué, maîtrisable seulement par les meilleurs, et creusant par conséquent l'écart avec les autres. On trouve aussi que les collèges qui accueillent en 6^{ème} beaucoup d'élèves déjà en retard scolaire sont plus inéquitables que les autres, ce qui va dans le sens des travaux sur «l'étiquetage» des élèves redoublants. On trouve aussi que, dans les collèges à forte hétérogénéité sociale, l'usage de pédagogies centrées sur l'élève (individualisées, etc.) creuse les inégalités, ce qui va, là aussi, dans le sens de travaux antérieurs sur les effets inéquitables de l'individualisation de l'enseignement.
- Contribuent, au contraire à réduire les inégalités, l'hétérogénéité sociale du recrutement du collège, l'existence de bonnes conditions matérielles de travail pour les professeurs (il leur est facile de se procurer du matériel, et de trouver des lieux dans le collège pour se concerter, pour recevoir les parents), et, encore que la liaison ne soit pas significative, la petite taille du collège et la clarté des règlements, deux variables qui étaient aussi des facteurs d'efficacité.
- On peut proposer une synthèse de ces facteurs d'équité en observant qu'ils vont dans le sens d'un «traitement ostensiblement identique de tous les élèves» (Meuret, 1995).

On peut, en guise de conclusion, observer que les recherches indiquent qu'il n'y a pas contradiction entre la recherche de l'efficacité et celle de l'équité. Cela se voit à la corrélation entre efficacité et équité : en France, pour la période 6ème-5ème, les collèges les plus efficaces sont en général aussi ceux qui creusent le moins l'écart entre faibles et forts. Cela se voit enfin, à ce que les facteurs d'efficacité et d'équité sont parfois les mêmes et que jamais on n'observe, au niveau de l'établissement, qu'un facteur d'équité soit aussi un facteur d'inefficacité.

2 . Leçons pour l'Inspection

¹ L'effet négatif des classes de niveau a aussi été montré, de façon plus directe et plus probante, par Duru-Mingat (1997) : Tous les élèves ont intérêt à fréquenter des classes de bon niveau, mais l'inconvénient pour les élèves forts à fréquenter des classes hétérogènes au lieu de classes fortes est deux fois moins grand que l'inconvénient pour les élèves faibles à fréquenter des classes faibles au lieu de classes fortes.

Les leçons qu'il me semble possible de tirer pour l'Inspection tant des théories que des recherches empiriques que je viens de vous présenter sont les suivantes .

2.1. Leçons pour construire l'inspection d'une école

On peut tirer des leçons aussi bien de ce que nous avons appris sur la nature des différences d'efficacité d'une école à l'autre que sur les variables associées à l'efficacité.

De la nature des différences d'efficacité ressortent, il me semble, les leçons suivantes :

- Pour appréhender l'efficacité d'une école, les Inspecteurs ne peuvent se reposer uniquement sur l'examen des processus qui y sont à l'œuvre. Plus ils disposeront d'indicateurs adéquats sur les performances des élèves, plus leur diagnostic sera fiable.
- Parce que l'effet classe est supérieur à l'effet établissement, l'établissement doit être considéré non comme une entité simple, mais comme une entité complexe : une série de classes, et ce qui se passe entre ces classes.
- A cause de la relative instabilité des performances des écoles, les Inspecteurs, à l'instar des politiques qui cherchent à promouvoir un «développement durable»,doivent chercher à promouvoir une «efficacité durable», ce qui suppose sans doute de s'intéresser à l'existence d'une culture professionnelle orientée vers la réussite scolaire de tous et à la capacité de l'école à analyser les variations de son environnement puis à décider des actions adéquates.
- A cause de la consistance seulement relative de l'efficacité, mesurer l'efficacité dans une discipline ne donne pas des indications sûres sur l'efficacité dans les autres ou dans d'autres domaines.
- Il semble que ce soit au début du collège que les écarts soient le plus susceptibles de se creuser entre les élèves faibles et forts. Il faut donc être particulièrement attentif à la façon dont les élèves faibles sont traités pendant cette période.

Quant aux leçons tirées des variables associées à l'efficacité ou à l'équité, la plus évidente d'entre elles est que l'Inspection doit s'intéresser, lorsqu'elle analyse un établissement, aux variables qui agissent sur ces dimensions: exposition à l'apprentissage, temps passé à travailler, climat, discipline, surveillance du progrès des élèves, clarté des règles concernant l'apprentissage.

Ces facteurs peuvent sembler évidents, mais il faut souligner :

- d'une part, que l'on est attentif le plus souvent d'autres facteurs que ceux ci, comme la taille des classes, l'individualisation des pratiques d'apprentissage, ou la durée de la formation des enseignants.
- d'autre part que, souvent, l'Inspection consiste à vérifier que les établissements ont implanté les « bonnes formes » pédagogiques ou organisationnelles recommandées par les dernières circulaires, bien plus qu'à s'intéresser à ces facteurs d'efficacité là. Or, une leçon des recherches est que la modernisation pédagogique ne doit être ni rejetée, ni valorisée en tant que telle : pour être efficaces, les méthodes innovantes doivent, comme les méthodes traditionnelles, maximiser le temps passé sur la tâche, enseigner les compétences qui seront évaluées, etc.

Par ailleurs, puisque l'efficacité des établissements dépend aussi de la façon dont les parents encouragent l'éducation de leurs enfants, la façon dont un enseignant, ou un établissement, s'efforce de favoriser cela fait partie de ce qui doit être inspecté.

Du point de vue de l'équité, les recherches indiquent que les inspecteurs devront être attentifs aux dispositifs de gestion de l'hétérogénéité des élèves et aux pédagogies actives. Les premiers ne servent les élèves faibles que s'ils ne se traduisent pas par une baisse des exigences vis à vis des élèves faibles, ce qui se produit en général quand on met ensemble des élèves faibles. Les secondes peuvent sans doute enseigner des compétences importantes aux élèves, mais il faut faire attention que l'on se soucie de les mettre à portée aussi des élèves faibles, qui, si l'on n'y prend garde, en profitent moins que les forts (cf. le CDI). Relevons aussi qu'une chose aussi simple que la clarté des règles sur les comportements d'apprentissage font partie des facteurs d'efficacité et d'équité.

Une autre leçon d'importance est que l'avis des élèves sur leurs enseignants est en général juste. Quand les élèves d'un établissement disent que leurs enseignants sont incompetents, que leurs cours ne sont pas structurés, on observe qu'effectivement ces élèves appartiennent à des établissements moins efficaces que les autres. Cela signifie que, dans une inspection, les élèves peuvent être une source d'information importante. Mais, dans une inspection, l'avis des élèves recueilli peut être biaisé, en sorte qu'il faut peut être recommander que les Inspecteurs aient accès à l'avis des élèves tel qu'il a été recueilli dans le cadre de procédures d'autoévaluation.

2.2.L'inspection et les autres dispositifs de régulation

Les dispositifs de régulation sont ceux par lesquels on s'assure que les agents et les agences poursuivent efficacement les objectifs que la nation leur assigne.

Il convient de ne pas penser l'Inspection de façon isolée, mais dans ses relations avec d'autres dispositifs de régulation : mesure des performances, autoévaluation, incitation, action des usagers, etc.

A cet égard, l'inspection doit favoriser, et non étouffer, l'autonomie des établissements. Elle doit favoriser l'émergence de cet éthos commun orienté vers le progrès des élèves qui est sans doute le facteur d'efficacité qui commande les autres.

Elle doit favoriser, et non percevoir comme une pratique concurrente, l'autoévaluation des établissements.

Pour favoriser l'autonomie des établissements, elle doit inspecter aussi, et peut être surtout, les dispositifs par lesquels l'établissement exerce son autonomie : Qualité des procédures de diagnostic, de mesure des résultats, des modes de prise de décision. Aux Pays Bas, le rôle de l'Inspection a été réorienté dans cette direction.

S'il est vrai que les bureaucraties professionnelles sont malhabiles à gérer la question des enseignants, et des établissements en grande difficulté, ce peut être un des rôles importants de l'Inspection. Il ne serait pas aberrant de réserver les Inspections aux enseignants ou aux établissements que des indicateurs de performances auraient montrés défailants, ou de concevoir deux types d'inspection, l'une , légère, à la Néerlandaise, portant sur les dispositifs par lesquels l'établissement évalue et décide, l'autre, lourde, réservée aux établissements en difficulté, portant sur l'ensemble des processus et des résultats.

Il ne sera pas forcément facile d'articuler ainsi l'Inspection avec la mesure des performances ou avec l'autoévaluation, qui peuvent être conçues comme contradictoire avec elles. Je pense pourtant que c'est la voie à suivre pour une contribution optimale de l'Inspection à l'efficacité et à l'équité des écoles.

Bibliographie

- Bosker,R. Witziers,B. 1995 School effects : problems, solutions and a meat analysis, Communication au 9^{ème} Congrès School effectiveness and school improvement, Leeuwarden, Pays Bas.
- Duru-Bellat,M., Jarousse,J.P.et Mingat,A.,1993, Les scolarités de la maternelle au lycée, *Revue française de sociologie*, 34.
- Felouzis, G., 1997, *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF.
- Freeman, J. A. 2000 A review of : Improving school, performance and potentials , *School Effectiveness and school improvement*, 11(3).
- Grisay, A. 1997 *Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège*, MEN-Direction de l'Evaluation et de la Prospective , Dossiers Education et formations, n°88.
- Grisay, A. 1993 *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*, MEN-Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Dossiers Education et formations, n°32.
- Jesson, D. and Gray,J. 1991 Slants on slopes : Using multilevel models to investigate differential school effectiveness and its impact on pupil's examination results, *in School Effectiveness and School Improvement*, 2(3).
- Luyten, H., 1994, Stability of school effects in Dutch secondary education, *International Journal of Educational research*, 21 (2),197-216.
- Meuret,D. 1995, La Distribution sociale des facteurs d'efficacité des collèges, in *L'école efficace, de l'école primaire à l'Université*, Paris, Armand Colin.
- Meuret, D. et Marivain, T. 1997 *Inégalités de bien-être au début du collège*, Dossiers Education et Formations, n° 89, 101p., Ministère de l'éducation nationale- Direction de l'Evaluation et de la Prospective.
- Minzberg, H. 1982 *Structure et dynamique des organisations*, Les éditions d'organisation, 432p.
- Sacré, A. 1997 Une approche du rôle de la direction dans l'efficacité des collèges, *Education et Formations*, n°49.
- Sammons,P. Hillman,J. and Mortimore, P., 1995, *Key characteristics of effective schools, a review of school effectiveness research*, London: Office for standards in Education.
- Scheerens, J. 1992 *Effective schooling*, London, Cassel.
- Thomas,S. et al. 1997 Stability and consistency in secondary schools effects on students'GCSE outcomes other three years, *School effectiveness and school improvement*, 8(2).
- Trancart, D. 1993 Progrès cognitifs et non cognitifs et effet de l'établissement pour les élèves en difficulté au début du collège, *Education et formations*, N°36.
- OFSTED, 2000, *Inspecting schools, the framework*, 44p. (disponible sur www.ofsted.gov.uk/pubs/).