

La « Qualité de l'éducation »

Une analyse du débat actuel

et une réflexion prospective pour la période « post-2015 »

Pierre Varcher

Un mandat de la Commission Suisse pour l'UNESCO
et de la DDC (Direction du développement et de la coopération)

Décembre 2012

Table des matières

Problématique	2
Chap. 1 : La « Qualité » : un concept récent à contextualiser dans le cadre du New Public Management	5
1.1. Une histoire récente du concept « Qualité » en 4 phases	5
1.2. Les éléments constitutifs du concept « Qualité »	6
1.3. La transposition du concept « Qualité » dans les administrations publiques : un rapatriement sous l'égide du New Public Management	7
Chap. 2 : La « Qualité de l'Education » dans la « tradition économiste » : une mise en œuvre du New Public Management	11
2.1. Instauration d'un management de l'éducation par la qualité	11
2.2. La mise en oeuvre du « Système Qualité » en matière d'éducation aux différentes échelles	15
2.3. L'amélioration de la qualité sur la base des résultats PISA	21
2.4. Les problèmes et limites de la mise en œuvre du système qualité en éducation : vers une réification du concept de qualité	25
Chap. 3 : La qualité dans la conception progressiste / humaniste / émancipatrice de l'éducation	28
3.1. Le concept « qualité » dans l'EPT (Education pour Tous)	29
3.2. Le concept « qualité » dans l'EDD et la DEDD	32
3.3. Le concept « qualité » chez d'autres acteurs de la tradition humaniste de l'éducation	35
Chap. 4 : Réflexion prospective « après-2015 » : Quelques repères pour penser la qualité de l'éducation	38
4.1. Un contexte en évolution	38
4.2. Faut-il continuer à s'appuyer sur le concept de qualité ?	46
4.3. Quelques autres questions centrales pour revisiter le concept et la « culture qualité »	52
Bibliographie	56

Problématique

Le présent rapport a été rédigé dans le cadre d'un mandat en faveur de la Commission Suisse pour l'UNESCO et la DDC, suite à la mise en œuvre entre 2008 et 2011 d'un projet conjoint entre ces deux institutions sur le thème de « la qualité de l'éducation et son évaluation ».

Ce mandat demande d'effectuer une analyse du débat actuel sur la « qualité de l'éducation » ayant pour but de clarifier la ou les définitions de ce concept et d'explicitier les enjeux principaux dans une perspective centrée sur les acteurs et dans une vision globale. De plus, ce rapport doit aussi rendre compte d'une réflexion prospective « post-2015 » en vue de poser des éléments permettant aux deux instances de mieux se situer dans les débats internationaux et les actions en cours d'élaboration pour améliorer la qualité de l'éducation.

Il est vite apparu que le thème de la qualité de l'éducation regroupe un trop vaste volume de littérature pour espérer en présenter une revue exhaustive dans le cadre prévu pour ce rapport. Il a semblé plus réaliste et plus opératoire de sélectionner et de favoriser les sources les plus synthétiques possibles cadrant au mieux avec les préoccupations des mandants et de chercher à les intégrer dans un cadre analytique élaboré par l'auteur.

La question de la définition de la « qualité de l'éducation » pose tout d'abord un problème sémantique : en français cohabitent dans un champ aux contours souvent flous toute une série de termes qui peuvent être parfois synonymes, mais aussi exprimer des positionnements d'acteurs différents. On parle ainsi de la qualité dans l'éducation, de la qualité en éducation, de qualité de la formation, etc. De plus, ce concept pose des problèmes de compréhension lorsqu'on prend une posture internationale : on sait que « éducation » ne recouvre ni le terme « education » en anglais (Quality Education), ni celui de « Bildung » en allemand (Bildungsqualität). Nous avons pris le parti de ne pas entrer dans des querelles sémantiques et d'examiner un concept large de « qualité de l'éducation », traduction et adaptation de l'anglais « Quality Education », sans nous limiter à l'enseignement, à l'éducation formelle ou au schooling anglais.

Entrer dans un questionnement sur ce thème nous contraint forcément à chercher à comprendre les diverses significations attribuées à ces termes par les différents auteurs, courants de pensée et acteurs importants sur la scène internationale et nationale ici en Suisse. Force est de constater que les enjeux autour de la « qualité de l'éducation » se sont cristallisés dès les années 90. Auparavant, plusieurs courants des sciences sociales et humaines se sont bien sûr intéressés à l'analyse des systèmes éducatifs en vue de promouvoir des améliorations. Par exemple, « *L'évolution pédagogique en France*, ouvrage majeur de Durckheim (1938) sur les structures éducatives et les savoirs qu'elles valorisent et transmettent du Moyen Age au XIXe siècle, peut en effet être lu comme un bilan évaluatif du fonctionnement des systèmes éducatifs en France et de leurs liens avec les évolutions sociales et culturelles » (Felouzis & Hanhart, 2011, p. 11). Mais l'ampleur des travaux et des résolutions politiques au niveau international et national portant sur la « qualité de l'éducation » enfla drastiquement à la fin du 20^e siècle. Nous prenons alors comme postulat pour ce rapport que l'apparition de l'idée de « qualité de l'éducation » et de son évaluation est « historiquement associée à une nouvelle conception du rôle de l'Etat dans la société et au courant dit du *New Public management* » (Felouzis & Hanhart, 2011, p.7). Ce postulat est du reste largement partagé parmi les analystes de l'éducation (citons entre autres Rizvi & Lingard, 2006, Ball, 2003, Olssen & Peters, 2005 et Le Goff, 1996, dans le domaine de la formation continue), même si certains situent la problématique de la qualité de l'éducation dans le sillage d'une évolution

propre des systèmes éducatifs et de la school effectiveness.

Ceci nous engage à non seulement rappeler l'éthymologie et les définitions de sens commun de la qualité, mais surtout à examiner de plus près la genèse du concept de qualité dans le champ du management au 20^e siècle pour mieux comprendre son insertion dans le New Public management et dans le domaine du pilotage des systèmes éducatifs. Ce sera l'objet du chapitre 1.

Afin de pouvoir analyser les enjeux actuels des questions liées à la « qualité de l'éducation », surtout sur le plan international, nous avons besoin d'un modèle de référence.

D'abord, nous ferons nôtre le modèle que le groupe EdQual a dégagé suite à la mise en perspective de toute une série de textes fondamentaux consacrés au thème de la qualité de l'éducation (Barrett, et al., 2006, p. 2) : « It is possible to identify two dominant traditions within quality discourse, which have grown up together and are to an extent interdependent. The « economist » view of education (...) [and] the progressive/humanist tradition. (...) Each of these contrasting approaches is associated with a large international organisation in the field of development. The « economist » view tends to dominate World Bank thinking on education¹. » Nous y ajouterons l'OCDE. Quant à la tradition « progressiste/humaniste », elle est essentiellement portée par l'UNESCO et par le programme Education Pour Tous (EPT) au niveau des organisations internationales.

Ensuite, nous avons à considérer l'obstacle que constitue l'extrême segmentation des systèmes éducatifs en secteurs, orientations et niveaux : « On ne peut pas parler de la même manière de la qualité de l'éducation dans le secteur primaire, secondaire II, universitaire, etc. » (Del Don, 2009, p. 4). Relevons que, sur ce point, l'attention se focalise généralement sur la segmentation du système formel alors qu'il est nécessaire d'intégrer les 3 grands secteurs classiques de l'éducation : l'éducation formelle, non-formelle et informelle². Pour des raisons de simplification et de détection plus claire des enjeux dans la problématique qui nous intéresse, nous ne reprenons pas telle quelle la classification CITE 2011 et nous fondons notre modèle sur des catégories qui mixent secteurs, niveaux et orientations et qui nous semblent opératoires.

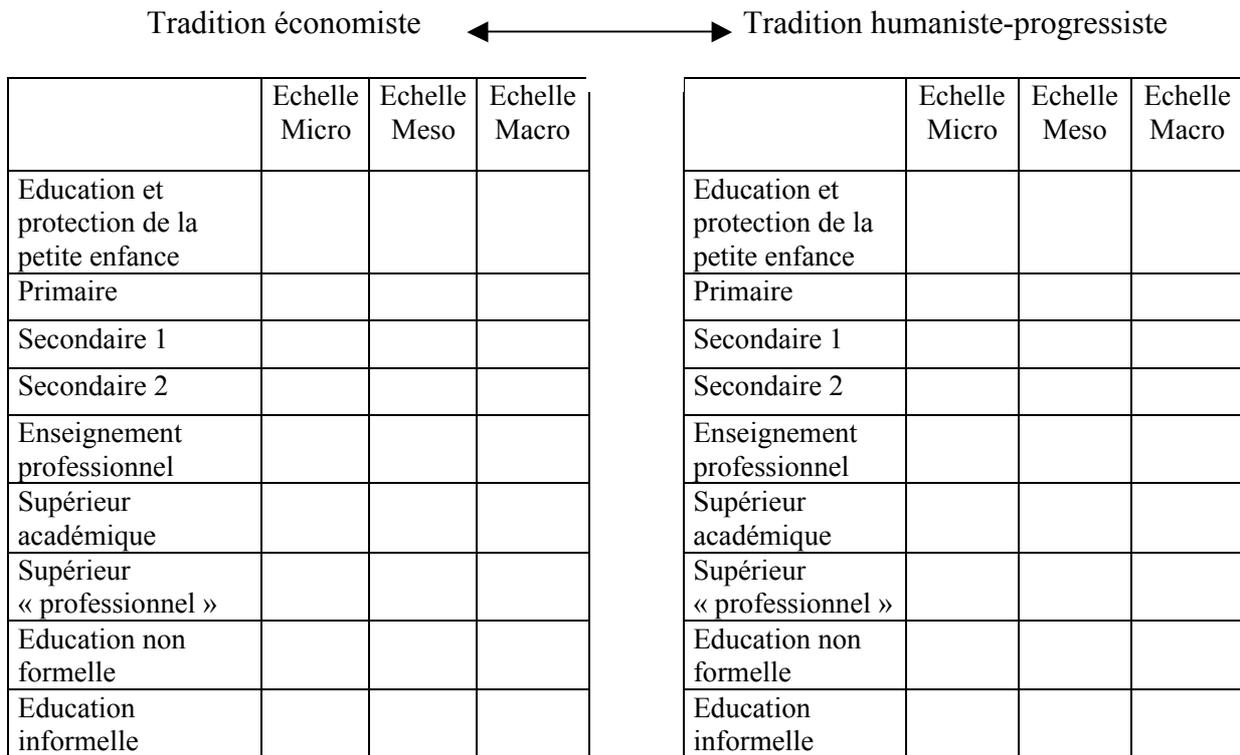
Enfin, il nous semble important de considérer que la définition de la qualité de l'éducation et son évaluation diffèrent selon l'échelle retenue. Dans un premier temps, nous retiendrons le modèle utilisé notamment par l'IKAO (Di Giulio et al., 2011, p. 12) qui distingue 3 échelles :

- l'échelle « macro » : le système éducatif comme un tout, à l'échelle nationale généralement, mais aussi à des échelles internationales (cf. les tests PISA de l'OCDE)
- l'échelle « meso » : à l'échelle d'un organisme, d'une institution. Par exemple, une université, un collège, une école, un programme d'alphabétisation dans une région.
- l'échelle « micro » : à l'échelle des processus d'enseignement-apprentissage dans une classe ou un groupe d'apprenants.

¹ Les auteurs se plaisent à rappeler que la Banque Mondiale est avant tout une banque... : « The World Bank, as Jones (1992) reminds us, is first and foremost a bank and as such justifies its loans for education development in terms of public financial returns » (Barrett et al., 2006, p. 2).

² Pour les critères de catégorisation et les définitions de chacun de ces secteurs, orientations et niveaux de l'éducation : CITE (ISCED) 2011 (UNESCO, Institut de Statistique de l'UNESCO, 2011)

En croisant les trois éléments ci-dessus (traditions, segmentation et échelle), nous obtenons un modèle qu'on peut représenter ainsi :



Sur cette base, nous nous proposons d'analyser les enjeux actuels des questions liées à la « qualité de l'éducation » d'abord dans la « tradition économiste » (chap. 2), puis dans la « tradition progressiste/humaniste » (chap. 3) avant d'entamer une réflexion prospective sur les enjeux de la qualité de l'éducation pour la période post-2015 (chap. 4). Une telle réflexion prospective remettra en question le modèle d'analyse que nous avons utilisé pour savoir s'il reste pertinent dans ce nouveau cadre temporel ou s'il doit être complexifié.

Chap. 1.

La « Qualité » : un concept récent à contextualiser dans le cadre du New Public Management

Le concept de « qualité », tel qu'on l'entend dans des expressions comme « qualité de l'éducation », est trop souvent référé au sens commun. Oubliant la signification d'origine issue du mot latin « qualitas », « caractéristique de nature, **bonne ou mauvaise**, [*c'est nous qui soulignons*] d'une chose ou d'une personne », le sens commun puise maintenant surtout dans des références commerciales : en parlant d'un produit commercialisable ou commercialisé, la qualité indique « une nature ou une valeur appréciée du point de vue de l'intérêt du consommateur », voire « l'excellence, la qualité supérieure » (CNRTL, 2012).

Mais si l'on veut comprendre les enjeux liés à la question de la qualité, notamment comme ici dans l'éducation, il convient de déconstruire le concept de « qualité » tel qu'il a été élaboré récemment dans le cadre des théories du *management*, en suivant les différentes phases de son émergence et en réperant ses éléments constitutifs.

1.1. Une histoire récente du concept « Qualité » en 4 phases

1.1.1. 1^{ère} phase, années 20-30 : La première élaboration du concept par Shewhart chez Bell Telephone.

En 1921, les laboratoires de Bell Telephone confient à un de leurs jeunes chercheurs la tâche de trouver pour une des usines du groupe des méthodes d'amélioration de la productivité tout en garantissant la qualité des produits. Ces travaux vont donner l'occasion à Shewhart de publier un premier ouvrage de référence en ce qui concerne la qualité (Shewhart, 1931).

1.1.2. 2^e phase, 1939-1945 : L'approfondissement du concept pour améliorer l'efficacité de l'armée américaine.

Pendant la seconde guerre mondiale, Shewhart est rejoint par Deming et Juran pour mettre au point pour l'armée américaine des nouvelles méthodes de gestion statistique de la production pour les usines d'armement. « Les années 1941-1945 ont appris à Deming une chose importante. Il a réalisé que son expérience lui permettait de créer une philosophie de management nouvelle et unique, une philosophie dont les principes de base pouvaient être appliqués dans tous les secteurs de l'économie, notamment dans les services. » (Tribus, 1985, p. 2)

1.1.3. 3^e phase, années 50 : La mise en œuvre par pour le redressement du Japon.

« Avec l'aide du commandement des forces alliées dirigé par le général MacArthur, l'Association des Ingénieurs et Scientifiques Japonais (JUSE) a invité le Dr. Deming à donner des conférences au Japon sur la maîtrise de la qualité. (...) Lors de ses premières visites au Japon, Deming étudia les habitudes des ouvriers et fut persuadé que ses méthodes pouvaient être appliquées dans leurs usines. En juillet 1950, dès son arrivée à Tokyo, il a invité à une réunion les quarante-cinq plus grands industriels du Japon ; ils sont tous venus. Il leur a expliqué ses méthodes et leur a promis que, s'ils les appliquaient, le Japon deviendrait en cinq ans un acteur important sur la scène internationale. » (Tribus, 1985, p. 2)

1.1.4. 4^e phase, dès les années 80 : Le rapatriement du concept aux USA et la consécration dans le monde de la production industrielle.

En 1980, alors que les produits japonais déferlent sur le marché américain, la NBC projette une série, « *If Japan can, why can't we ?* », qui met en lumière les apports des théories de la qualité de Deming et de Juran (Gogue, 2012). Celles-ci se diffusent alors rapidement dans le monde des affaires et se diversifient. Les normes ISO sont édictées dès 1987 et l'actuelle version (ISO 9001-2008) s'appuie toujours sur le principe PDCA (Plan-Do-Check-Act), ou roue de Deming, pour chercher à accroître la satisfaction des clients par une application efficace du système.

Notons que sous la poussée d'autres courants de pensée, notamment celui de l'efficience, il semble que les approches de Deming soient actuellement en retrait dans les enseignements des Business Schools : « Dans les grandes écoles, on apprend [plutôt] à juger la valeur d'une personne, d'un groupe ou d'un projet en fonction des résultats, comparés à des objectifs numériques à court terme. » (Gogue, 2012).

1.2. Les éléments constitutifs du concept « Qualité »

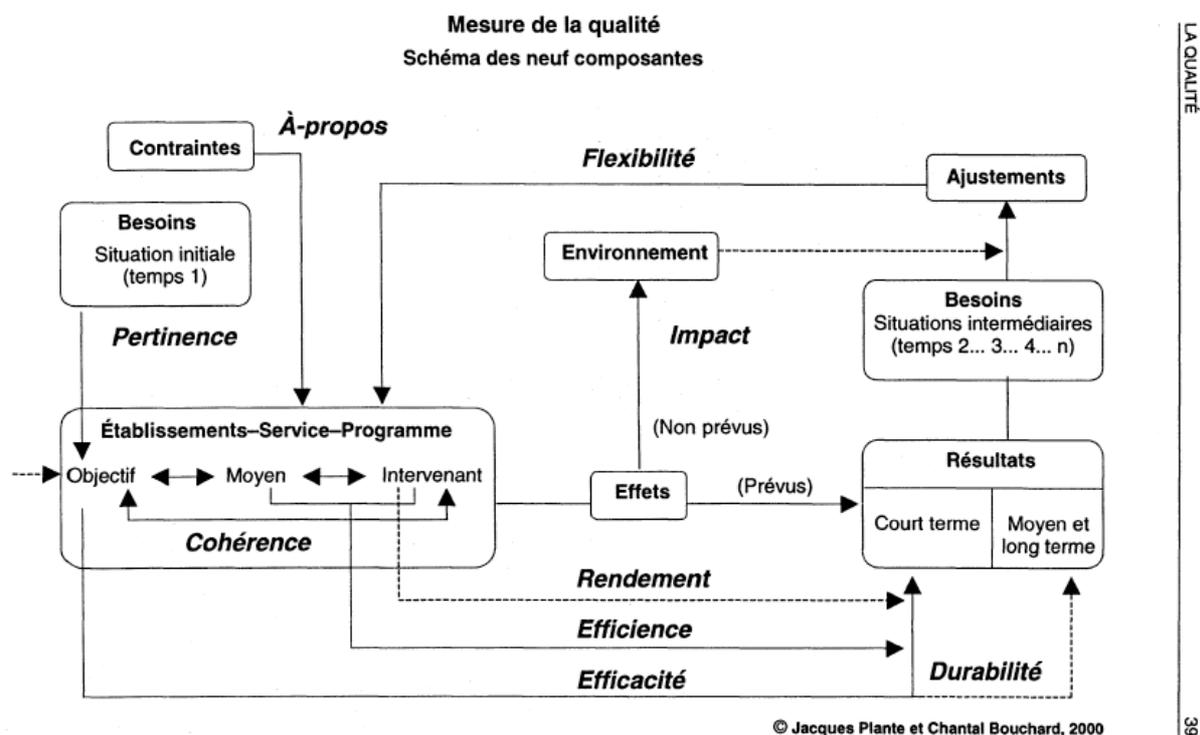
La diversification des approches de la qualité depuis les années 80 ainsi que la déclinaison en système qualité, contrôle de la qualité, assurance qualité, management de la qualité et enfin « total quality management (TQM) » ont multiplié les références (Butler, 2009, pp 8-9). Différentes approches cohabitent maintenant, chacune proposant sa liste d'éléments constitutifs.

Le problème principal des théoriciens ne consiste pas tant à définir in abstracto le concept de qualité qu'à préciser les éléments qui le constituent afin de pouvoir dégager des procédures de mesure et d'évaluation de cette qualité. « La qualité, avons-nous dit, peut être considérée comme la conformité d'un objet ou d'un phénomène à des spécifications préalablement définies par des demandeurs (société, milieu, collectivité et individus), des concepteurs ou des spécialistes. Dans cette perspective, le problème principal reste de déterminer les éléments au regard desquels le degré de conformité, c'est-à-dire la qualité, doit être mesuré et de représenter ces éléments les uns par rapport aux autres en un modèle holistique qui rend compte de la qualité globale à un moment donné. » (Bouchard & Plante, 2000, p. 35).

Autrement dit, il convient de « considérer qu'un établissement, un programme ou un service possède une qualité globale, qu'il définit comme un idéal à atteindre et qui peut être éclatée sous la forme de plusieurs qualités spécifiques se prêtant davantage à la mesure. » (Bouchard & Plante, 2000, p. 36). Sur la base de nombreuses approches développées et ajustées lors des années 90, Plante et Bouchard « proposent un modèle où la qualité globale est éclatée ». (ibid. p. 36). Il s'agit en fait d'un modèle présentant un système composé de 8 éléments et de 9 liens qui les unissent³ (Bouchard & Plante, 2003, p. 225). « Ces éléments de référence sont incontournables, peu importe le type d'établissement ou d'entreprise et peu importe le type d'intervention, son ampleur ou sa nature. » (Ibid., 2000, p. 36-37). Il est utile de présenter ce modèle ici, car il inspire peu ou prou toutes les démarches actuelles d'évaluation de la qualité et on va retrouver ces éléments, sous diverses formes, dans les différentes approches de la

³ De fait, Bouchard & Plante (2003, p. 225) décomposent leur système en appelant les éléments des « dimensions fondamentales » qu'ils réduisent à 6 en regroupant les effets, les résultats et l'environnement. Ces dimensions ont des « qualités singulières » qu'il s'agit aussi d'évaluer. Les 9 liens relevés entre ces éléments sont appelés « qualités transversales ».

qualité de l'éducation.



Mais l'application de la théorie conduit, comme bien souvent, à des distorsions du concept. Ainsi, pour Bouchard & Plante (2000, p. 55), force est de constater qu'actuellement, « bien souvent, les indicateurs retenus se ramènent à des expressions de rapports ou de taux de flux de clientèle, de nombre d'usagers d'un service, de nombre d'usagers par unité de temps, de nombre de services offerts, etc. Pour une bonne part, ces indicateurs se limitent à témoigner de la gestion des organismes, c'est-à-dire de la présence d'un objet particulier et non de la qualité de cet objet. »

Par ailleurs, une autre dérive actuelle peut être mise en évidence : celle de la multiplication des enquêtes de satisfaction des clients faisant office d'enquête de qualité du service (Bouchard & Plante, 2003, pp 223-224).

1.3. La transposition du concept « Qualité » dans les administrations publiques : un rapatriement sous l'égide du New Public Management.

Le New Public Management (NPM) - Nouvelle Gestion Publique (NGP) en français - est un outil permettant de réorienter les politiques et les modes de gestion de l'administration dans tous les pays de l'OCDE dès les élections de M. Thatcher au Royaume-Uni en 1979 et de R. Reagan aux USA en 1980. Cette mise en œuvre du NPM caractérise les nouvelles politiques néo-libérales (Aucoin, 1990) qui se substituent aux approches keynésiennes de l'après-guerre en cherchant à préserver de fortes croissances économiques par la libéralisation de la circulation des capitaux à l'échelle du Monde. Ces politiques misent dès lors sur l'initiative privée qui va se libérer partout où cela est possible des coûts jugés trop élevés du travail (Harvey, 2010) en délocalisant les productions industrielles. Les Etats voient leur rôle complètement modifié : de fournisseur de prestations, ils deviennent des régulateurs de marché en cherchant à offrir aux investisseurs privés les conditions les meilleures possibles, notamment fiscales en baissant les impôts et en limitant les taxes. En Suisse, cette nouvelle politique s'est installée dès le début des années 90 et cela aussi bien sur le plan fédéral qu'au

niveau cantonal et communal (Haldemann et Schedler, 1995). De nombreux auteurs ont ainsi critiqué, par exemple, la concurrence fiscale dans laquelle se sont lancés les cantons.

Ces nouvelles politiques néo-libérales se caractérisent par quatre « megatrends » (Hood, 1991, p. 3) :

- l'intention de diminuer, voire d'inverser, la tendance à l'augmentation budgétaire des Etats (le « moins d'Etat »). L'éducation et la santé, principaux postes de dépenses étatiques vont dès lors se trouver au centre de la cible des économies à réaliser..
- la privatisation ou la quasi privatisation de toute une série de prestations habituellement fournies par l'Etat.
- le développement de l'informatisation dans la production et la distribution des services publics.
- la généralisation d'un agenda international, notamment dans le cadre de l'OCDE, favorisant une harmonisation des pratiques de gestion publique se substituant à l'ancien système des spécificités des processus administratifs de chaque pays.

Afin de mettre en œuvre ces politiques néo-libérales, les Etats sont invités à reconsidérer leur façon d'assurer leur administration publique et d'adopter les principes du New Public Management (NPM)⁴, quand bien même le NPM est présenté comme apolitique. « Sous des apparences de révolution purement technique et apolitique, la Nouvelle Gestion Publique participe du mouvement néo-libéral de mise en cause de l'Etat-providence. » (Merrien, 1999, p. 35).

Pour Deming, la qualité, « c'est une philosophie de management dont le but est d'obtenir *des coûts plus faibles et une qualité plus élevée*. Elle ne s'applique pas seulement dans les usines, mais aussi dans les bureaux, les hôpitaux, les sociétés de service, etc. » (Tiburs, 1985, p. 4). Il n'est dès lors pas étonnant qu'elle soit intégrée dans le New Public Management comme une de ses trois composantes :

« Les recherches ont permis d'identifier trois principaux modèles de la nouvelle gestion publique (...). Les voici :

- *Le modèle de l'efficacité ou modèle du marché (...)*
- *Le modèle du downsizing, de la décentralisation et de la flexibilité. (...)*
- *Le modèle de la qualité ou de la recherche de l'excellence »* (Giauque & Emery, 2008, p. 40).

Mais ces trois modèles se combinent et s'interpénètrent selon les pays, les moments. La qualité est très souvent combinée à la recherche d'efficacité et de flexibilité. Ainsi, en Suisse, « les changements engagés au sein des offices fédéraux constituent un modèle hybride entre une volonté d'efficacité et une recherche de la qualité. » (Giauque & Emery, 2008 ,p.46).

Même si le NPM, qui est né d'un « *mariage de deux différents courants de pensée* » (Hood, 1991, p. 5), n'est pas uniforme conceptuellement, même si l'on peut s'interroger sur les raisons qui ont permis au NPM de s'imposer partout (Hood, 1991, pp 6-8) et même s'il faut

⁴ En Suisse, « ce sont en vérité des conditions particulièrement favorables qui ont permis la circulation des idées propres à la nouvelle gestion publique : le contexte politique des années 1990 a offert de nombreux pans perméables aux innovations. La conjoncture économique et budgétaire a été difficile dans la plupart des collectivités publiques. L'Europe a vu monter une idéologie libérale prônant un « moins d'Etat » ou un « Etat différent ». Cette perspective a recueilli en Suisse le soutien résolu de certains acteurs publics. Autant d'appels à une vision inédite de la gestion publique qui expliquent en pratique le large succès [du NPM] ». (Giauque & Emery, 2008, pp 21-22).

rester conscient qu'il n'existe pas qu'une seule manière de concevoir et d'appliquer les principes du NPM, il est important de garder en tête les éléments constitutifs de ce type d'administration. Pour ce faire, nous retiendrons les sept postulats du NPM que Knoepfel considère comme essentiels sur la base de Hood (1991) et après examen de la littérature à ce sujet (Knoepfel, 1997, pp 76-81) : « Le NPM :

- préconise de *concentrer le pilotage et le contrôle des politiques publiques sur l'output et de réduire le pilotage par l'input et par le processus de mise en oeuvre.*(...)
- exige impérativement des *indicateurs précis permettant de mesurer avec exactitude le succès ou l'échec des politiques publiques au niveau des outputs, voire même, partiellement, au niveau des impacts ou des outcomes.* (...)
- préconise de *renoncer au pilotage conditionnel en faveur d'un pilotage finalisé,*(...) [d'où l'importance des objectifs à fixer à l'avance.]
- préconise la *création d'agences étatiques indépendantes* (...), disposant d'une autonomie budgétaire, d'un mandat de prestations clairement défini et d'un budget pluriannuel. (...)
- préconise de *remplacer le mode de gestion de type bureaucratique et militaire* par des méthodes de management inspirées de l'économie privée, (...) au sein d'une "*organisation de projet*" non bureaucratique⁵. (...)
- Le NPM préconise d'être *plus proche des clients* et de structurer l'administration en conséquence. (...) [Notons la dérive consistant à considérer les citoyens comme des usagers, voire des clients...].
- Le NPM déplore que les citoyens et citoyennes ne disposent pas d'une plus grande *liberté de choix* dans le domaine des prestations offertes par l'État, un phénomène qui serait dû au manque de concurrence. »

En Suisse, Haldemann rappelle que « les projets de réforme suisses (allemands) n'essaient pas seulement de traduire la philosophie anglo-américaine du NPM, mais aussi de mettre en œuvre un modèle de pilotage adapté à la Suisse. (...) C'est le « *Modell der wirkungsorientierten Verwaltungsführung (WOV)*. » Parmi les objectifs les plus visés par le WOV, citons un marketing de l'administration orienté sur les clients, la mise en œuvre d'un « lean management » impliquant une administration réduite et un management de la qualité ainsi que des programmes d'évaluation. (Haldemann, 1997, pp 34-35)

On voit donc que, sous l'aspect d'une réforme de l'administration pour rendre celle-ci plus efficiente, le NPM dissimule « des enjeux importants pour l'ensemble de la société » (Hufty, 1998, p. 12), car sont remis profondément en cause, d'une part, le modèle keynésien de redistribution des ressources et, d'autre part, le modèle « hiérarchique-wébérien » qui était, jusque là, « le mode typique de la gouvernance des organisations publiques » et que le NPM veut remplacer par « un modèle « contractuel-de marché » » (Merrien, 1999, p. 97).

C'est dans ce cadre qu'il faut donc considérer l'émergence de l'idée de « qualité de l'éducation ». Nous avons vu ci-dessus que les théoriciens de la qualité cherchent à déterminer les éléments constitutifs de cette qualité et qu'ils en ont dégagé neuf qu'on va retrouver peu ou prou dans les diverses approches de la qualité de l'éducation. Toutefois, pour baliser le champ qui nous intéresse, celui de l'utilisation du concept dans les politiques publiques de qualité de l'éducation, nous devons retenir, en amont, les points suivants comme caractéristiques :

⁵ Hood (1991) précise bien qu'il ne s'agit toutefois pas de favoriser des prises de décision participatives : « Accountability requires clear assignment of responsibility for action not diffusion of power. »

1.2.1. « Pour Shewhart, **le consommateur est la partie la plus importante** de la chaîne de production. Sans lui, la production s'arrête » (Deming, 1980, p.1). Insérées dans le New Public Management, les idées du « système qualité » poussent à considérer les citoyens en usagers, voire à les rebaptiser « clients ».

1.2.2. « La qualité, dont le but est de satisfaire les besoins du consommateur, doit être exprimée en termes de **caractéristiques qualitatives mesurables**. » (Deming, 1980, p.1)

1.2.3. On recourt à des **certifications de type ISO** et à des **enquêtes** pour mesurer la satisfaction. (Giauque & Emery, 2008).

1.2.4. « Le but du management est d'**améliorer le système** et non pas d'obtenir un meilleur rendement du système *tel qu'il est* » (Tiburs, 1985, p. 5)

1.2.5. On doit utiliser « un **langage adapté** au caractère aléatoire de ces systèmes. Ce langage est **celui de la statistique**. » (Tiburs, 1985, p. 5)

1.2.6. « Rechercher la qualité d'un produit ne signifie pas nécessairement que l'on veut obtenir un produit de haute qualité, mais que l'on veut améliorer continuellement le processus afin que le consommateur puisse se fier à la **régularité du produit et se le procurer à un prix réduit**. » (...)

« Le but final du contrôle de la qualité doit être d'éliminer les inspections, sauf pour de petits échantillons, afin d'assurer un **contrôle statistique permanent** et de comparer les mesures entre client et fournisseur, producteur et utilisateur, etc. » (Deming, 1980, p.1)

1.2.7. Ses mécanismes visent à repenser la manière de travailler. Ce modèle modifie la culture organisationnelle en cherchant à susciter des **attitudes favorables à l'apprentissage** et à l'**amélioration continue** (Giauque & Emery, 2008).

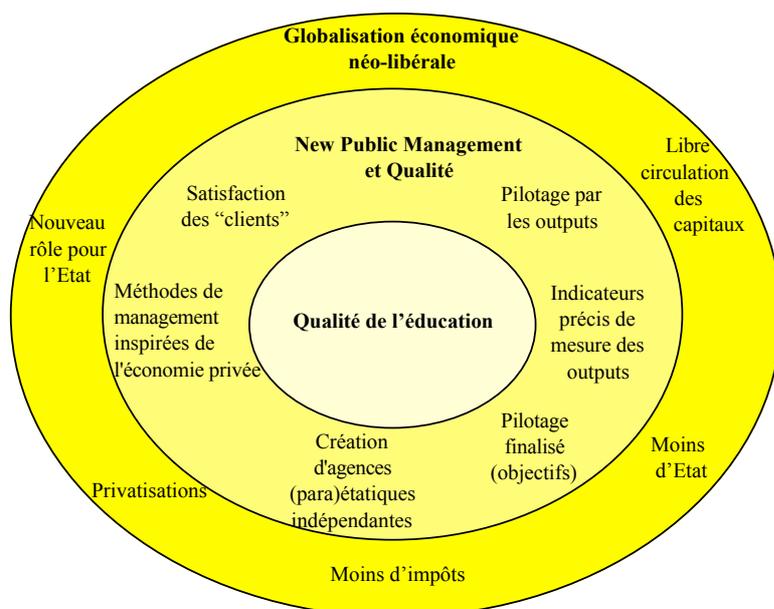


Fig. 1
Contextualisation du concept
de qualité de l'éducation

Chap. 2 : **La « Qualité de l'Éducation » dans la « tradition économiste » :** **une mise en œuvre du New Public Management**

2.1. Instauration d'un management de l'éducation par la qualité

Rappelons le postulat que nous avons retenu dans notre problématique selon lequel les enjeux autour de la « qualité de l'éducation » se sont cristallisés dès les années 90 (cf. ci-dessus, p. 2). L'émergence de cette thématique est liée au développement, dans les années 80, de la globalisation économique ayant conduit à l'adoption, un peu partout, d'un nouveau mode de gouvernance et du NPM ainsi qu'à la définition d'un nouveau rôle pour l'Etat. Il n'est pas étonnant que l'OCDE soit un des vecteurs principaux de ce tournant. Rappelons brièvement quels sont les fondements historiques de la conception « économiste » de l'éducation prônée par l'OCDE. Dès 1958, les Etats-Unis demandent à l'OECE (nom de l'OCDE à ce moment-là) de mettre sur pied un programme de coopération pour renforcer la formation du personnel scientifique et technique face à l'extension des capacités soviétiques qui ont alors été démontrées par le lancement des premiers spoutniks. C'est ce programme, d'abord limité à la modernisation de l'enseignement des sciences et des mathématiques dans les écoles, qui conduit l'OCDE à s'intéresser à l'éducation et aux systèmes de formation. Les gouvernements de l'OCDE avaient déjà pris petit à petit conscience que la formation était un élément-clé de la croissance économique et qu'il fallait dès lors considérer l'éducation publique comme un investissement. (*Politiques de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement*, Conférence de Washington, 16-20 octobre 1961, cité par OCDE, 1988, p. 1). L'OCDE a décidé alors de jouer un rôle important dans le processus de planification de l'enseignement et de promouvoir dans ce domaine aussi des politiques à même d'atteindre les objectifs de l'organisation comme : « réaliser la plus forte expansion de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays membres ». (art. 1 de la Convention).

Nous pourrions alors résumer cette transposition du NPM dans le champ de l'administration des systèmes éducatifs en mentionnant que la conception « économiste » de la qualité de l'éducation, portée par l'OCDE et la Banque Mondiale⁶, se fonde principalement sur des mesures quantitatives des « inputs » et « outputs » en priorisant l'efficacité des systèmes. Les outputs recouvraient au début des années 90 des taux comme ceux de scolarisation aux différents niveaux, de réussite à tel ou tel examen ou encore des données sur le nombre d'enseignants formés. Tant du côté de la Banque Mondiale pour les pays en développement que du côté de l'OCDE pour les pays riches, les années 90 ont vu le développement d'outils de mesure des outputs sous forme de tests portant sur les acquisitions cognitives (Barrett et al. 2006, p. 2).

Il nous semble intéressant d'approfondir cette adoption des principes du NPM et de la « qualité » dans le sens qu'explore Maroy (2008). Le concept de « qualité de l'éducation » peut alors être considéré comme le « *mode de régulation institutionnel* » des systèmes

⁶ Voir notamment Lockheed, Verspoor & associates, 1991, *Improving Primary Education in Developing Countries*, Washington : World Bank et *The World Bank Education Sector Strategy* de 1999. Nous verrons au chap. 5.1.2 qu'aucune évolution notable ne peut être relevée à la lecture de la Stratégie 2020 de la Banque Mondiale.

éducatifs le plus souvent adopté. Selon Maroy (2008, p. 31) on appelle « modes de régulation institutionnels d'un système éducatif » « l'ensemble des mécanismes d'orientation, de coordination, de contrôle des actions des établissements, des professionnels ou des familles au sein du système éducatif, modes de régulation mis en place par les autorités éducatives. Il s'agit donc d'une des activités de « gouvernance » d'un système à côté de celles relatives au financement de l'éducation ou à la « production » proprement dite du service éducatif ». Dans la conception actuellement dominante, telle qu'elle a été propagée par des instances internationales comme l'OCDE et la Banque Mondiale (Grek, 2003 et références citées), la « qualité » en tant que mode de régulation est donc devenue une des finalités du management des systèmes éducatifs, au point que de nombreux auteurs parlent du « *management par la qualité* » (par exemple, Gather Thurler, 1997, p. 6).

Avant de s'appuyer sur la « qualité » comme mode de régulation, les Etats d'Europe de l'Ouest et d'Amérique du Nord connaissaient un autre « régime de régulation » de leurs systèmes éducatifs que Mintzberg (1979) a appelé « la bureaucratie professionnelle ». Dans l'éducation, « ce régime fait cohabiter une régulation « étatique, bureaucratique, administrative » et une régulation « professionnelle, corporative, pédagogique » (...) qui peuvent être en tension. » (Maroy, 2008, p. 36). Toute la massification de l'enseignement à partir des années 1950/60 a été réalisée avec ce modèle qui était basé, « avec d'importantes variantes nationales, (...) sur des arrangements tels que le contrôle de conformité des règles, la socialisation et l'autonomie de professionnels de l'éducation ou la régulation conjointe (État/syndicats enseignants) de questions reliées à l'emploi ou au curriculum. » (Maroy, 2008, p. 50). C'est ce qu'on appelle aussi la gestion par les inputs : l'accent est mis sur la pertinence des objectifs d'apprentissage et des moyens mis en œuvre pour les atteindre. Dans un tel type de régulation, les enseignants sont dotés d'un haut niveau de compétence et possèdent une large autonomie. En règle générale, cette autonomie s'accroît selon le niveau d'enseignement pour atteindre la fameuse « liberté académique » au secondaire II et au niveau supérieur (tertiaire).

Dans les années 70, de fortes pressions s'exercent sur les systèmes éducatifs : demandes croissantes pour qu'ils s'adaptent aux exigences du monde économique ; inquiétude des classes moyennes face à un avenir économique moins déterminé et donc face à des difficultés de saisir les compétences propres à assurer à leurs enfants la suite de leur ascension sociale ; protestations contre des systèmes qui restent globalement sélectifs et élitistes malgré la démocratisation des études et la massification ; insatisfactions face à l'inertie des curricula et méthodes d'enseignement ; et, enfin, instauration du néo-libéralisme et du NPM avec, aussi, les pressions à la privatisation et le renforcement de l'idée d'une éducation pouvant être considérée comme un service constitutif d'une activité économique (Behrens, 2007, p. 6).

Depuis 1980/90, le régime de régulation bureaucratico-professionnel est peu ou prou remplacé, en fonction de l'histoire des Etats, de leur culture et des impératifs politiques, par un nouveau modèle de bureaucratie, celui dans lequel la « qualité » joue un rôle central. De nombreux auteurs insistent sur le fait que des régulations ont toujours existé dans les systèmes éducatifs sous la forme d'inspectorats, de tests, etc (Broadfoot, 2000 ; Gather Thurler, 1997), comme si on pouvait concevoir le passage au management par la qualité comme une simple évolution linéaire. Certes, dans les Etats qui connaissaient des systèmes très décentralisés comme le Royaume-Uni, la notion d'*accountability*⁷ à l'échelle meso des établissements a été

⁷ « *Accountability* » : le fait d'être responsable, pour un établissement, de l'exécution du contrat, de l'application de la norme.

plus facilement et favorablement accueillie et n'a pas donné à voir un changement fondamental. Toutefois, en suivant de telles conceptions, l'analyse des enjeux actuels devient brouillée. Par contre, en se penchant sur la manière de réguler - sur le mode de régulation - comme le propose Maroy, on va raisonner sur une rupture de paradigme qui rend les enjeux bien plus compréhensibles. Certes, « ces transformations [des modes de régulation] s'effectuent à des degrés, à des rythmes, à des intensités diverses, avec plus ou moins de contradiction et de cohérence.(...) [Néanmoins], la variété et le nombre de pays touchés par ces réformes⁸ suggèrent que ces modifications ne sont pas seulement conjoncturelles, apparaissant comme les signes d'un changement de régime de régulation institutionnelle » (Maroy, 2008, p. 50).

Ce nouveau régime – post-bureaucratique (?) – met l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'éducation sans toujours expliciter ce qui constitue cette qualité. De fait, elle se traduit généralement par une exigence, qui cadre bien avec celles du NPM, de valorisation de l'efficacité instrumentale. Ce qui devient premier, c'est le souci de performance dans un but d'efficacité – l'efficacité au moindre coût – un souci qui imprègne de plus en plus tous les acteurs du système éducatif soumis à ce que Ball (2003) appelle la « performativité ».

Afin de mettre en place cette amélioration de la qualité sous la forme d'un système éducatif plus efficient, deux modèles sont utilisés à des degrés très variés et parfois mélangés, ce qui fait que les systèmes éducatifs et leurs modèles de régulation restent encore très différenciés : le modèle de l'Etat évaluateur et celui du quasi-marché (Maroy, 2008, p. 33).

Le modèle de l'Etat évaluateur, ou « de la gouvernance par les résultats » (Maroy, 2008, p. 42), cherche à garantir l'amélioration de la qualité par une évaluation des outputs ainsi que par des procédures de contractualisation avec des entités plus ou moins autonomes, comme des universités ou des établissements scolaires, faisant elles aussi l'objet d'une évaluation. Cette évaluation peut porter sur la mesure des outputs (tests sur les acquisitions cognitives) et/ou sur une garantie de bonnes pratiques concernant la gestion et le contexte de l'enseignement-apprentissage. De manière générale, ces évaluations portent donc sur les échelles macro (ensemble du système national par exemple) et/ou meso (niveau des établissements). A l'extrême, ce modèle peut prévoir des mesures d'incitations ou des sanctions pour les établissements présentant de mauvais résultats. Plus globalement, il a pour but de permettre l'expression de demandes publiques et politiques pour améliorer la qualité de l'éducation lorsque les mesures montrent des déficiences. La médiatisation du « PISA-Chock » en Suisse et en Allemagne en est une parfaite illustration.

Le modèle du quasi-marché joue sur deux postulats du NPM : la concurrence est synonyme d'amélioration de la qualité et la satisfaction du client/usager est première. Dans ce modèle, il convient donc d'assurer la qualité par l'ajustement individuel des choix des « clients » qui est rendu possible par la mise en concurrence des entités éducatives (les établissements scolaires par exemple). L'évaluation porte sur quelques éléments qui sont rendus publics, permettant par exemple des classements, afin d'assurer un choix plus rationnel du consommateur.

Dans les deux cas, l'Etat définit les objectifs. Ceux-ci peuvent être différenciés au niveau supérieur avec des contrats de prestations demandant la création de pôles d'excellence. Au niveau de l'école obligatoire et du secondaire, la définition des objectifs visent à la possibilité de mettre en place une standardisation curriculaire sur laquelle pourront porter les évaluations.

⁸ Le texte de Maroy, dont il est fait référence ici, a pour « but est de proposer un cadre analytique d'ensemble permettant de donner sens aux évolutions constatées » (p. 32) sur la base d'une vaste recherche européenne.

Globalement, les utilisations de ces deux modèles conduisent à une homogénéisation des politiques éducatives des différents Etats : ceux qui étaient fortement décentralisés comme le Royaume-Uni ou la Suisse adoptent des principes de pilotage central par les curricula et par des processus de standardisation (exemples du Plan d'études romand, du Lehrplan 21 et des standards Harnos pour l'école obligatoire en Suisse). Les Etats qui étaient fortement centralisés comme la France commencent, eux, à adopter des politiques accordant une plus grande autonomie aux établissements. « Ce mouvement contradictoire en apparence s'explique si on fait l'hypothèse d'un État évaluateur plus fort dans l'ensemble des pays concernés. » (Maroy, 2008, p. 46)

Au centre de l'amélioration de la qualité, afin de rendre celle-ci possible et mesurable, se développent donc des processus d'évaluation, qui ne sont pas une nouveauté dans les systèmes éducatifs : de longue date, divers acteurs des institutions éducatives ont produit des évaluations, souvent en fonction de leurs intérêts et compétences propres, sans forcément répondre à une commande étatique et sans chercher une quelconque harmonisation (Pons, 2011⁹). « Dans le monde scolaire, la qualité quantifiée se décline en rapports de conformité entre une norme ou un référentiel, d'une part, et un référé ou une performance, de l'autre. Par cette mise en rapport, la qualité se confond avec l'évaluation. » (Behrens, 1997, p. 12). Cette confusion fait l'objet de critiques parfois virulentes : « Nous pouvons décrire la nouvelle forme de cette bureaucratie par l'usage qu'elle fait de l'évaluation : tout se passe comme si sa logique était plus de publiciser les résultats comparatifs que de mesurer avec précision les effets de l'action des individus au travail. Cette publicité de l'évaluation a pour objectif de produire une dynamique « externe » au travers des mécanismes du marché (choix de l'établissement en fonction de sa qualité réelle ou supposée par exemple), et du débat public autour des actions pertinentes à entreprendre pour améliorer le système » (Felouzis & Hahnart, 2011, p. 9).

De manière générale, on peut observer que, dans cette tradition économiste de l'éducation, certains secteurs ne sont pas abordés : seule l'amélioration de la qualité de l'éducation formelle est vraiment prise en compte. Il y a donc réduction du champ de l'éducation au « schooling ».

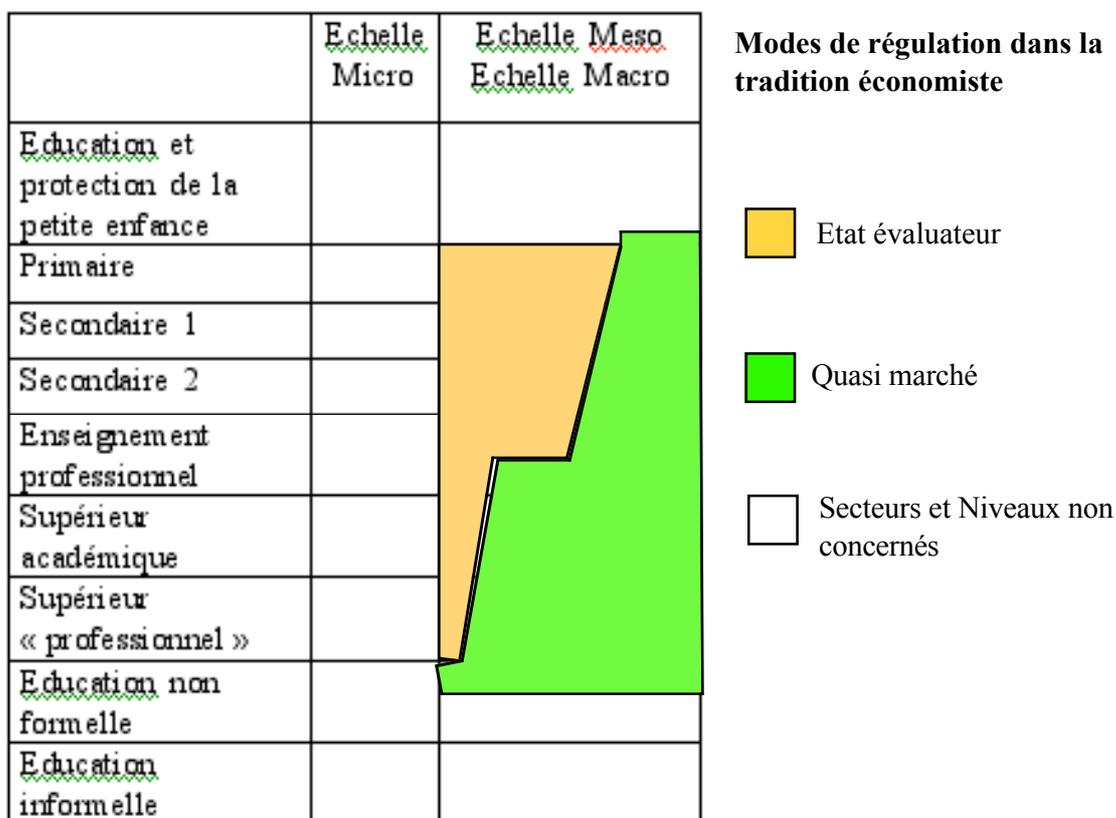
De plus, certains niveaux sont délaissés ou abandonnés au quasi-privé, voire au privé : la petite enfance et l'éducation des adultes. Ce sont des niveaux qui sont pris en charge par le secteur non-formel ou par des entités étatiques de proximité, communales le plus souvent.

Enfin, on peut constater, d'une manière très générale, que plus on tend vers les niveaux secondaire et supérieur, plus le modèle du quasi-marché prend de place. Par contre, le plus souvent, l'Etat garde un monopole ou une forte emprise sur les niveaux constituant l'éducation de base (primaire et secondaire 1) avec évidemment toutes les différences dues à l'histoire et aux particularités nationales.

Sur un autre plan, l'adoption des deux modes de régulation mentionnés, Etat évaluateur et quasi-marché, a pour effet que l'amélioration de la qualité n'est évaluée par l'Etat qu'à deux échelles : macro (par des tests) et méso (par l'évaluation des établissements). L'amélioration

⁹ Il faut noter que Xavier Pons ne voit dans l'évaluation des politiques éducatives qu'un « idiome réformateur » aux contours flous et qu'il ne considère pas que cette évaluation soit devenue un instrument découlant du NPM.

de la qualité à l'échelle micro doit théoriquement découler des pressions effectuées par les mesures aux deux autres échelles.



2.2. La mise en oeuvre du « Système Qualité » en matière d'éducation aux différentes échelles

2.2.1. A l'échelle micro

Certains auteurs ont beau affirmer que « les besoins des élèves sont la norme première et ultime de toute action de pilotage, car l'élève est à la fois la « matière première » et le « bénéficiaire premier » du système éducatif » (De Ketele & Gerard, 2007, p. 3), force est de constater qu'aucune influence directe du NPM et du management par la qualité ne s'exerce à cette échelle. Des principes mêmes du NPM découle l'idée qu'il faut agir aux échelles macro et meso pour obtenir une amélioration de la qualité à l'échelle micro : « On vise donc un processus d'apprentissage organisationnel et professionnel qui aboutisse à une amélioration de la qualité éducative dans les établissements locaux. Le modèle implique donc *ipso facto* une autonomie de gestion économique et pédagogique des écoles et une valorisation de leur capacité à répondre aux demandes, formulées soit par les autorités éducatives de contrôle soit par les usagers. » (Maroy, 2008, p. 42)

Nous verrons ci-dessous (§2.2.3) que les enquêtes PISA constituent un levier fondamental pour le pilotage des systèmes éducatifs aux niveaux primaire et secondaire 1 et l'amélioration de leur qualité. Elles doivent avoir un effet, mais indirect, à l'échelle micro, les résultats des

enquêtes devant constituer un déclencheur de réformes : « Il est nécessaire de procéder à des évaluations de ce type, qui tiennent véritablement compte de la réalité, si l'on veut inciter les établissements scolaires et les systèmes éducatifs à se préoccuper des défis de l'époque moderne. (p. 14) (...) Associées à des mesures d'incitation appropriées, [les analyses comparatives réalisées à l'échelle internationale] peuvent pousser les élèves à mieux apprendre, les enseignants à mieux enseigner et les établissements scolaires à se montrer plus efficaces.» (p. 7) (OCDE, 1999). Dès le début des travaux, cette question a été abordée, notamment lors des assemblées générales du CERI (Centre for Educational Research and Innovation, OCDE) dont un des rapports énonce cette prédiction : « Ce que l'on décidera de mesurer dans le contenu des programmes et des processus peut avoir de sérieuses répercussions sur ce qui est enseigné et appris dans les écoles. » (OFES, 1992, p. 81).

On peut être frappé par la contemporanéité entre la grande période de reconnaissance de la « qualité » dans les milieux économiques et le foisonnement de recherches en didactique pour assurer un meilleur apprentissage chez les élèves. L'essentiel de ces recherches n'est néanmoins pas motivé par la poursuite d'une meilleure efficacité, mais bien davantage par des préoccupations éthiques, souvent liées à l'idée d'égalité. Des enquêtes comme celle de Kapferer et Dubois (1981) en France montrent que les savoirs transmis à l'école sont mal intégrés et que des connaissances considérées comme élémentaires ne sont pas acquises par des adultes qui ont été pourtant scolarisés. Alors que s'installent les premières mesures issues du NPM, dans l'éducation, de nombreux acteurs (chercheurs, enseignants, militants de l'éducation environnementale ou au développement, ...), profitant de la survivance du mode de régulation bureaucratique-professionnel, oeuvrent - dans la zone francophone en tout cas - à l'émergence de la didactique dans son acception moderne (Raynal & Rieunier, 1997, p. 108). Dès lors, les didacticiens déplacent la question de la qualité (sans la nommer) du droit à l'éducation à la responsabilité pour un enseignant de mettre en œuvre un pari d'éducabilité en vue d'assurer autant que possible des apprentissages réellement ancrés chez les élèves. A partir des approches pédagogiques des années 70 qui mettent l'accent sur l'« apprendre à apprendre » et qui accordent peu d'importance aux savoirs de référence, les recherches didactiques, dès les années 80, se concentrent sur les manières d'assurer les meilleurs apprentissages possibles dans les différentes disciplines. Prônant une dialectique entre apprentissage et enseignement, ces courants de pensée qui sont fortement imprégnés d'une éthique de l'égalité souhaitent partager « la certitude que tout n'a jamais été tenté pour faciliter les rencontres entre celui qui sait et celui qui ne sait pas encore ». Ils portent « l'espoir qu'il est toujours possible à l'enseignant d'inventer de nouvelles situations d'apprentissage afin d'aider au partage de la culture de l'humanité. » (Develay, 1992, p. 13). Ils contribuent fondamentalement à déplacer l'intérêt vers le « learning ».

Nombre de ces chercheurs vont collaborer dans les grandes organisations internationales comme l'UNESCO et l'OCDE, notamment dans le cadre du CERI. Se construisent alors des « scripts¹⁰ » relativement homogènes entre des acteurs dont les finalités politiques sont différentes et des accords quant aux références épistémologiques et d'apprentissage. Dans ces scripts, on retrouve par exemple l'idée de rapprocher les curricula des intérêts des élèves, des approches fondées sur le socio-constructivisme, ou encore l'importance à accorder à une évaluation formative.

Mais, dans les années 2000, l'utilisation et la (re)diffusion à large échelle de méta analyses tendent à rompre cette harmonie. Se fondant notamment sur une exploitation des résultats du

¹⁰ « Quelle que soit la scène d'action, les acteurs sont aussi orientés par des modèles ou des scripts cognitifs et normatifs, historiquement construits et situés, qui contribuent à accorder leurs conduites et la régulation de leurs échanges. » (Maroy, 2008, p. 35)

projet américain Follow Through, large enquête qui s'est développée de 1968 à 1978, des chercheurs canadiens, comme Clermont Gauthier, veulent démontrer que certaines approches sont plus efficaces que d'autres et mettent en exergue l'enseignement explicite, fondé sur le savoir, au détriment des approches plus constructivistes ou cognitivistes. (Clermont Gauthier et al., 2004, Clermont Gauthier & Dembele, 2004). Ces thèses, relayées par des mouvements très conservateurs, ont été récemment politisées en France et en Suisse romande.

2.2.2. A l'échelle meso

« L'évaluation des établissements scolaires, un nouvel avatar de l'illusion scientifique ? » demandait Philippe Perrenoud en 1992 qui relevait que « l'évaluation des établissements s'inscrit dans un processus de rationalisation du système éducatif, (...) [et qu']elle apparaît comme un instrument de régulation de l'autonomie locale. (...) Mais cette vogue est assez ambiguë, comme toute tentative de rationalisation. (...) Il est rare qu'une telle démarche soit totalement imposée de l'extérieur, à la fois pour des raisons éthiques et parce qu'une évaluation externe qui n'obtiendrait pas un minimum de coopération des acteurs de l'établissement n'aboutirait à rien » (Perrenoud, 1992). Dès lors, dans les approches relevant du quasi marché, comme pour les universités ou la formation professionnelle supérieure, ce minimum de coopération est souvent obtenu par la reconnaissance mutuelle de la validité d'un contrat de prestations entre l'Etat financier (en partie) et l'institution ou l'établissement et la nécessité de valider la mise en œuvre effective des clauses de ce contrat. Ou alors, c'est la pression des tests internationaux et nationaux qui conduit les établissements à examiner comment ils pourraient améliorer leurs résultats.

Une étude de l'OCDE (Faubert, 2009) fondée notamment sur les enquêtes Eurydice (1994) montre que, globalement, l'évaluation des établissements poursuit deux buts interreliés: «improvement and accountability. *School improvement* relates to access to education (equity) and education performance (quality and efficiency). (...) *School accountability* aims at providing information to policy makers and the public about value for money, compliance with standards and regulation and quality of the services provided. (...) Conceptually speaking, three dimensions of accountability are particularly relevant for school evaluation. First, contractual accountability is externally directed, and focuses on meeting the requirements of the school system and contributing to improve its quality. Second, moral accountability is focussed on meeting the needs of parents and students. Third, professional accountability is focussed on meeting one's expectation and those of colleagues and is more internally directed (...). Potential tensions may exist between these forms of accountability. (...) Four evaluation domains can be identified (...): first, the evaluation of outcomes, second, the evaluation of processes at the classroom level, third, the evaluation of processes at the school level and fourth, the school environment. (...) Evaluators may attach importance to processes, outcomes or both. » (Faubert, 2009, pp 7-8).

Il est intéressant d'examiner de plus près ce qui est en train de se passer dans le niveau du secondaire II en Suisse qui, progressivement, entre dans des mécanismes de quasi marché. Les instances fédérales et intercantionales comme la CDIP, ainsi que certains cantons encouragent les évaluations des établissements au nom de l'amélioration de la qualité. Mais cela pose un problème de fond souvent éludé : « Ceux qui appellent de leurs vœux une évaluation de leur établissement sont rarement masochistes. Ils attendent en général de l'opération qu'elle renforce leur position [de directeur, d'enseignant de telle ou telle discipline, de tenant de telle ou telle approche, sélective ou émancipatrice, ...] dans

l'organisation » (Perrenoud, 1992). D'où l'insistance de nombreux chercheurs sur l'importance d'inscrire ces démarches de qualité dans des processus participatifs d'auto-évaluation des établissements. Ainsi, Monica Gather Thurler affirme-t-elle que « l'efficacité des établissements ne se mesure pas, elle se construit, se négocie, se pratique et se vit » (1991). La tension entre tenants d'une auto-évaluation et ceux d'une évaluation externe reste vive (Del Don, 2009). Mais en Suisse alémanique, la solution semble maintenant pencher en faveur de l'évaluation externe décidée par les cantons, mais conduite par un organisme autonome¹¹. En effet, le 17 juin 2010, la CDIP a décidé de fonder l'Institut pour l'évaluation externe des écoles du degré secondaire II, l'IFES / IEDS, dont les statuts sont entrés en vigueur le 1^{er} janvier 2011, afin de permettre, pour les cantons qui le souhaitent, l'évaluation des établissements du secondaire II (écoles professionnelles, gymnases et écoles de culture générale). « L'IEDS réalise, pour les cantons affiliés à l'institution, des évaluations externes d'établissements scolaires du degré secondaire II et joue auprès des cantons le rôle de centre de compétences et de partenaire de coopération indépendant en matière d'évaluation externe des écoles. » (art. 2 des statuts). (IEDS, 2011). Au 1er janvier 2013, 8 cantons sont membres de l'IEDS (cf. www.ifes.ch) : Argovie, Bâle-Ville, Berne, Grisons, Lucerne, Soleure, Thurgovie et Zurich. Dix-neuf écoles ont été évaluées en 2010/2011 sur la qualité du management et sur des thèmes qu'elles ont elles-mêmes choisis (IFS, Rapport d'activité 2011). Pour la Suisse romande et le canton du Tessin, les statuts prévoient la possibilité de développer un IEDS romand ou tessinois avec la collaboration d'une université de la région linguistique, mais l'engouement pour l'évaluation externe des établissements semble moindre qu'en Suisse alémanique¹².

De fait, la CDIP a pris sous sa responsabilité au 1er janvier 2011 l'ancien IFES (Interkantonale Fachstelle für externe Schulevaluation auf der Sekundarstufe II) basé à Zurich. Ce service spécialisé, fondé en 2004, fonctionnait jusqu'alors sur des bases provisoires, en tant que projet de la NW EDK mené en collaboration avec l'Université de Zurich (cf. Del Don, 2009). En donnant une reconnaissance officielle et intercantonale à ce service, la CDIP entend clairement jouer la carte de la qualité de l'éducation : « Par ses travaux d'évaluation externe des établissements, l'IEDS est appelé à jouer un rôle important en tant qu'instrument d'assurance qualité dans le degré secondaire II. » (CDIP, 2010, p. 3)

Il est du reste intéressant de relever que l'Institut se réclame ouvertement des théories générales de la qualité telles que nous les avons exposées au chap. 1 et qu'il aligne donc la définition de la qualité sur celle habituellement utilisée pour les établissements du niveau tertiaire, tout en renonçant à une référence unique pour mieux s'appuyer sur le projet éducatif

¹¹ Depuis 2002, un travail de fond est réalisé en Suisse alémanique par l'ARGEV (www.argev.ch) en faveur de l'évaluation externe des établissements. Cet organisme (« Fachkonferenz ») qui regroupe un représentant de chacun des 21 cantons germanophones « permet de se tenir au courant de l'évolution du processus d'évaluation externe de l'instruction scolaire dans les différents cantons germanophones, d'accéder à des rapports et articles (scientifiques aussi) sur l'évaluation externe des écoles, ainsi que d'obtenir des informations sur les congrès en la matière. » (Del Don, 2009, p. 12).

¹² Néanmoins, plusieurs cantons latins ont lancé des processus qualité au niveau des établissements : « En Valais, on insiste sur la communication et la traduction opérationnelle des objectifs, et sur la vérification de leur mise en pratique dans la hiérarchie, sans recourir à des services externes d'évaluation.

A Genève, on a élaboré un dispositif où l'école et sa direction sont au centre du système. Bien que dans un cadre de référence donné, l'école jouit d'une vaste autonomie d'action.

[Au Tessin, on a] confié le travail du développement de la qualité (...) presque exclusivement aux établissements scolaires qui, avec tous leurs acteurs, procède non seulement à l'autoévaluation, mais en définit même les contenus, dans le cadre d'une méthodologie donnée et avec le soutien d'experts externes. » (Del Don, 2009, p. 31).

spécifique de chaque canton:

« An den Schulen der Sekundarstufe II werden verschiedene Qualitätsmanagement-Systeme eingesetzt (FQS, Q2E, ISO, EFQM, 2Q). Die meisten Gymnasien verzichten auf den Einsatz eines dieser Systeme und ziehen es vor, ihr Qualitätsmanagement innerhalb der kantonalen Eckwerte selbst aufzubauen und auf die lokalen Gegebenheiten abzustimmen. (...) Allen erwähnten Systemen und allen den Autoren bekannten kantonalen Rahmen - vorgaben liegt die Kernidee des TQM («Total Quality Management») zugrunde: Jede Schule definiert ihre eigenen Qualitätsansprüche selbst – in allen Bereichen schulischen Handelns – und reflektiert periodisch, inwiefern sie ihre Ansprüche erfüllt. Dadurch bleibt die Hoheit darüber, was unter Qualität verstanden werden soll, bei denjenigen, welche sie tagtäglich erbringen: bei den Lehrpersonen, den Schulleitungen und den weiteren Schulangehörigen. (...) Ein zweites Merkmal ist das iterative Vorgehen nach dem Regelkreis-Prinzip («Deming-Kreis»: plan – do – check – act). » (Schoch & Burri, 2009).

Une telle posture est assez extrême à l'heure actuelle en Europe : Buisson-Fenet (2011, p. 68 ss) la qualifie d'«harmonisation collatérale ». Ils la relient au choix politique du rôle minimal attribué traditionnellement à l'Etat en Suisse : « La figure prise par l'Etat en éducation est [en effet] celle d'un Etat moniteur, qu'on peut définir comme un Etat éducateur minimum : minimum parce que son action se borne le plus souvent à l'enregistrement distant de données, parce qu'il fonctionne principalement sur le mode de l'alerte et parce qu'il n'a pas vocation à être un Etat « instituteur du social » (Rosanvallon, 1990) mais au contraire un accompagnateur de l'ordre social (ici communautaire) établi. » (Buisson-Fenet, 2011, p. 145).

D'autres Etats européens utilisent l'évaluation des établissements dans une autre perspective d'amélioration de la qualité et en assumant un autre rôle pour l'Etat. Ainsi Buisson-Fenet proposent-ils 3 autres typologies :

- une « inspection systématique des établissements au service d'un gouvernement central renforcé » dans le cadre d'un Etat évaluateur devenu fort, comme en Angleterre. Les suites données aux inspections peuvent aller jusqu'à la fermeture de l'école en cas de défaillances graves. (ibid., pp 90-91)
- une « auto-évaluation monitorée des compétences éducatives » dans le cadre d'un « Etat managérial », comme en Ecosse.
- des pratiques d'évaluation encore irrégulières, comme dans le cadre de l' « Etat néo-corporatiste » français.

2.2.3. A l'échelle macro

Depuis 2000, l'instrument principal utilisé à l'échelle internationale par les Etats membres de l'OCDE pour l'amélioration de la qualité de leur système éducatif est constitué par les enquêtes PISA. Celles-ci sont maintenant une grande mécanique bien huilée et les enjeux fondamentaux d'une telle approche sont lissés. Il est dès lors important de revenir aux débats et hésitations pouvant être relevés dans la phase d'élaboration de ces enquêtes - les années 90 – pour mieux comprendre les intentionnalités des différents acteurs et la manière avec laquelle les différents obstacles ont été surmontés.

Un peu partout en Europe et dans les pays industrialisés, les décideurs des principaux pays membres de l'OCDE ont éprouvé vers la fin des années 1980 le besoin de discuter ensemble

des instruments qui pourraient les aider à mieux suivre l'efficacité de leurs systèmes d'enseignement (OFES, 1992, p. 6).

Déjà, des chercheurs travaillaient sur de nombreux indicateurs pour mesurer le contexte démographique, social et économique ainsi que les moyens financiers investis (les inputs), alors que d'autres indicateurs portaient sur l'étude des cursus scolaires, sur la distribution des ressources matérielles, sur la nature et le nombre des diplômes délivrés. C'est un premier plan, celui des données "objectivables".

Mais les pays membres de l'OCDE déploraient l'absence de mesures régulières et fiables des outcomes en matière d'éducation, « especially measures of skills » (OCDE, 2000a, p. 4). A l'aube de la première passation des tests, le contexte de PISA dans l'OCDE est clairement explicité : il s'agit d'aider les pays membres à affronter un certain nombre de défis dont : « Managing competition among nations in an era of globalisation of production and of continuing opening of borders to trade and investments.

Improving the efficiency of government and the quality of public-sector spending and taxation.

The enhancement of the human capital of nations through education and training. » (OCDE, 2000a, p. 4)

L'intention est de « mettre au point un ensemble cohérent d'indicateurs de l'enseignement et un système de points de référence (...) pour les besoins de la planification et de l'élaboration des politiques d'enseignement » (OFES, 1992, p. 23, n° 4 et 5). Le problème est que les éléments permettant de fonder la cohérence recherchée par les concepteurs restent implicites : « Les théories sur l'efficacité des écoles ne sont presque jamais explicitées avant que la recherche de terrain ne démarre. » (Bosker, 1994). Autrement dit, ce sont les fondements même de la qualité qui restent implicites...

Pourtant, les experts de l'OCDE relèvent eux-mêmes que « l'analyse de la littérature sur le développement des indicateurs frappe dans ce qu'elle révèle de similitude de thèmes et d'expressions – efficacité, compétitivité économique, qualité, rendre compte – qui se retrouvent de pays à pays par-delà les différences de contextes nationaux comme si avaient été soudain découvertes des vérités d'application universelles. » (OFES, 1992, p. 12). Il n'est pas étonnant de retrouver de tels termes dans les discours portant sur les indicateurs, puisque c'est de manière quasi ontologique que ceux-ci sont liés à la recherche d'efficacité : les auteurs anglo-saxons parlent de l'élaboration d'un dispositif de monitoring de l'enseignement et relèvent qu'il convient de démontrer scientifiquement qu'un tel monitoring ajoute de la valeur à la productivité éducationnelle (Pelgrum & al., 1995). Scheerens est encore plus explicite puisque, selon lui, la documentation consacrée à l'efficacité de l'entreprise inspire un cadre général et est un modèle implicite de la plupart des recherches sur l'efficacité de l'école (Scheerens, 1995, p. 18). A l'échelle de l'établissement et de l'ensemble d'un système régional ou national, la perspective dans laquelle s'inscrit le modèle de l'"effectiveness" de l'école est celle du "rational goal model" dont les critères centraux sont l'efficacité et la productivité (ib., p. 22).

Alors que les évaluations précédentes (TIMSS et IEA) portaient sur les acquis issus des programmes scolaires, les promoteurs du programme OCDE/PISA ont annoncé clairement une évolution : « l'apport le plus important et le plus ambitieux » porte sur « les connaissances et les compétences évaluées : celles-ci ne sont pas avant tout définies en tant que dénominateur commun des programmes scolaires nationaux, mais en tant qu'aptitudes

jugées essentielles dans la vie future. (...) Le programme OCDE/PISA examine le degré de préparation des jeunes gens à la vie adulte. » (OCDE, 1999, p. 13-14). Mais les experts de l'OCDE ont été amenés à effectuer des choix et il a été décidé que les enquêtes internationales ne porteraient que sur certains aspects du savoir : « Dans la mesure où les systèmes d'indicateurs sont nés de la nécessité de contrôler la capacité des écoles à satisfaire les objectifs de la société, ils sont davantage susceptibles de mesurer les aspects de l'enseignement jugés comme ayant un rapport fondamental avec les objectifs économiques, politiques et sociaux – par exemple les résultats des élèves en mathématiques, en sciences, en lecture et en instruction civique – que ceux liés à d'autres domaines du développement cognitif ou de l'épanouissement personnel – comme l'amour du savoir, le développement des aptitudes artistiques et esthétiques ou la capacité de trouver en soi des ressources » (OFES, 1992, p. 78). Le choix de limiter les enquêtes à certains champs de la connaissance n'est pas motivé par des questions liées aux procédures d'évaluation ou à la nature des objectifs. Il n'est pas non plus intrinsèque aux modalités d'évaluation. Prime ici une volonté utilitariste au niveau de la définition du projet éducatif : « La place faite aux mathématiques et aux sciences dans les programmes scolaires nationaux reflète en partie la volonté de préparer les jeunes à jouer un rôle moteur dans les activités de recherche-développement qui sont le fondement des économies modernes » (CERI, 1996). Pour quelle raison les sciences humaines sensées préparer à une citoyenneté active sont-elles écartées de telles recherches ? « Ces sujets n'intéressent pas suffisamment les organismes concernés pour qu'ils acceptent de dégager les fonds nécessaires. » a déclaré N. Bottani qui était alors directeur du Service de la recherche en éducation à Genève après avoir œuvré plusieurs années à l'OCDE à Paris ... (CO, 1999, p 22)

2.3 L'amélioration de la qualité sur la base des résultats PISA

Les indicateurs PISA apparaissent comme fiables et les résultats obtenus ne sont que peu contestés, devenant des quasi-normes. Sur cette base, les politiques opèrent des réformes s'il y a lieu. « The reference to 'world situations' enables policy-makers to make the case for education reforms at home that would otherwise be contested. Thus 'local' policy actors are using PISA as a form of domestic policy legitimation, or as a means of defusing discussion by presenting policy as based on robust evidence. The local policy actor also signals, to an international audience, through PISA, the adherence of their nation to reform agendas (Steiner-Khamsi 2004, 76), and thus joins the club of competitive nations. » (Grek, 2009, p.35)

Le problème, c'est que les résultats des enquêtes PISA ne fournissent qu'un constat sur l'état du système éducatif d'un Etat et ne donnent aucune indication sur ce qu'il faut faire ou ne pas faire pour améliorer la qualité...

Il convient d'abord de constater que le modèle de l'evidence based policy ne fonctionne pas partout avec la même intensité. Ainsi dans quelques Etats comme les Etats-Unis ou la France, les résultats de PISA n'ont eu pratiquement aucun impact, au contraire d'autres pays membres de l'OCDE dont l'Allemagne et la Suisse.

Là où ces résultats ont eu un impact et provoqué toute une série de réformes, comment a-t-on jugé du bien-fondé de telle ou telle modification à effectuer pour améliorer la qualité du système éducatif ? En principe, une enquête comme PISA a pour vocation d'encourager des programmes de recherches qui devraient donner des indications précises sur les raisons de tel ou tel mauvais résultat et proposer des pistes de solution. En Suisse, ce principe est clairement affirmé lors de la présentation des résultats de l'enquête PISA 2000 : « Les résultats dont nous

disposons à présent sur les compétences des élèves scolarisés en Suisse nous montrent toutefois la nécessité de réaliser des analyses plus poussées pour mieux comprendre comment fonctionne notre système éducatif afin de mettre en route des mesures concrètes. Nous appelons les responsables de la politique de l'éducation à fournir les ressources indispensables à la réalisation de ces analyses et au développement des compétences scientifiques requises. » (Brunschwig Graf, 2001, p.5). Dans les faits, on constate bien souvent que les décideurs politiques ne sont pas très enclins à lancer de tels programmes dont les résultats seront longs à obtenir¹³. De plus, le discours du chercheur est, dans le débat public, souvent « mis sur un pied d'égalité avec celui d'intellectuels parlant sans base empirique, de décideurs ou d'acteurs de terrain ». (Van Zanten, 2006). Ainsi, par exemple, « certains travaux pointent le fait que si les résultats des élèves allemands et tchèques aux épreuves de PISA sont en de nombreux points similaires, la perception de PISA a été fort différente dans les deux pays. En République tchèque les résultats de PISA n'ont débouché sur aucun changement d'ampleur, la sélection précoce mise en place au début des années 90 bénéficiant d'un soutien majoritaire des élites, des médias et des parents. » (Rey, 2012, p. 10 qui s'appuie sur le chercheur tchèque, Greger). On a même pu constater à Genève que l'exploitation des résultats de PISA par des milieux conservateurs a permis des votes populaires rétablissant un modèle scolaire plus élitaire et méritocratique.

Dès lors, pour donner une réponse rapide aux critiques s'élevant face à de mauvais résultats¹⁴, les politiques se sont souvent rabattus sur l'idée d'une amélioration de la qualité du système par l'accélération des réformes prônées par le NPM : renforcement d'un pilotage général de l'Etat en mixant les modèles de l'Etat évaluateur et celui du quasi-marché : instauration de curricula revus au niveau national (par exemple en Allemagne pour la chimie, la physique et les mathématiques ou en Suisse avec les standards Harnos et l'instauration de plans d'études régionaux comme le PER), élaboration de projets d'évaluation du système comme celui prévu en Suisse à 3 moments de la scolarité obligatoire sur la base des standards Harnos ou encore le projet d'épreuve commune romande), renforcement des contrats de prestations avec les institutions de formation, ... En Allemagne, Grek (2009, p. 30) relève : « The PISA results, apart from curricular reforms, brought a whole new conceptualisation of the German school as a self-managing organisation, in need of new quality control measures, applied in different combinations by the federal states: school inspections, self-evaluations, assessment tests and teacher professionalisation have turned the German education system into a peculiar mixture of centralisation and decentralisation. ».

En Suisse, le « choc PISA » est venu au lendemain de la publication des résultats aux premiers tests PISA en 2001. Ils ont été amplifiés par le fait qu'ils ont fait l'objet de plusieurs publications successives : la première a révélé un classement moyen de la Suisse en matière de littéracie (Moser, 2001), une deuxième vague a dévoilé des résultats cantonaux ainsi qu'un classement interne entre tous les cantons romands (Nidegger, 2001), la troisième a détaillé l'entier du rapport national (Zahner, 2002) alors qu'une quatrième a émis des recommandations (Buschor, 2003). La présentation de ces résultats est officiellement corrélée au concept de « qualité de l'éducation » : « L'assurance de la qualité appliquée au système éducatif implique logiquement que l'on commence par examiner les résultats du processus d'apprentissage. A cet égard, on peut considérer que les compétences dont les élèves font preuve à la fin de leur scolarité dans les branches principales que sont la lecture, les

¹³ Avec quelques exceptions dont celles du Danemark (Endrizzi, 2010) et de la Suisse qui, dès 2006, a lancé un « processus de monitoring » qui est présenté ci-dessous.

¹⁴ Celles-ci ont été très variables selon les Etats : ainsi les résultats PISA ont-ils été présentés et commentés sur l'équivalent de 8 pages de journaux en Finlande et sur 687 pages en Allemagne ! (Grek, 2009, p. 29)

mathématiques et les sciences représentent la somme des acquis de leur parcours scolaire. » (Brunschwig Graf, 2001, p. 4).

Ces résultats font l'objet de plusieurs études menées dans le cadre d'une politique de monitoring de l'éducation. Ces études consistent principalement à porter un regard comparatif sur différents thèmes d'une part avec les attentes et représentations des enseignants suisses et, d'autre part, avec les systèmes des pays qui sont les mieux classés à PISA. « Indeed, 'the Finnish miracle of PISA' (Simola 2005) has been at the centre of international attention since the first PISA results were published in 2001¹⁵. Even though the PISA success was initially received within the country with great surprise ('from a country following the examples of others to one serving as a model for others' [Väljärvi et al. 2002, 3])¹⁶, the Finnish ministry of education was soon to attribute the positive results to an education system that offers both high quality and equality to its students (online, Ministry of Education 2007). » (Grek, 2009, p. 28).

Ces études conduisent un groupe de pilotage « à recommander aux directions cantonales de l'instruction publique dix champs d'action où prendre des mesures » (Buschor, 2003, pp 30-32) parmi lesquels on retrouve l'instauration d'organes de direction dans les écoles, une « extension » des programmes scolaires, un contrôle périodique des objectifs de performances et l'introduction généralisée de l'école enfantine.

Un lien est donc établi entre les résultats des enquêtes PISA, la promotion de recherches et la définition d'une politique de monitoring pour améliorer la qualité du système éducatif. Il faut rappeler que tout cela se déroule dans un climat tendu où la cantonalisation de l'éducation de base est remise en cause. L'adoption des nouveaux articles constitutionnels sur l'éducation en 2006 apaiseront ces tensions, mais la souveraineté cantonale sera diminuée : la Constitution révisée contraint les cantons à harmoniser leurs pratiques. Rappelons que l'art. 61a Cst prévoit l'instauration d'un « espace suisse de formation » et que « la Confédération et les cantons veillent ensemble à la qualité et à la perméabilité » de cet espace. Les principes du NPM (uniformisation au niveau de l'Etat et qualité) sont dès lors inscrits dans la Constitution. La voie est ouverte, sous l'égide de la CDIP, pour l'élaboration de plans d'études unifiés (au moins pour chacune des deux régions linguistiques), une standardisation avec des évaluations au niveau intercantonal reposant sur le concordat Harmos, une harmonisation de l'âge d'entrée à l'école pour garantir de meilleures performances aux tests PISA. La CDIP a décidé régulièrement de continuer à participer aux enquêtes PISA, mais à partir de 2015, « l'enquête PISA ne se fera plus que sur un échantillon national. On ne pourra donc plus établir de comparaisons entre régions linguistiques et entre cantons. Les ressources ainsi libérées seront utilisées pour vérifier le degré d'atteinte des standards de formation à l'échelon national. » (CDIP, 2009).

¹⁵ « Since it implemented huge education reforms 40 years ago, Finland's school system has consistently come at the top for the international rankings for education systems. So how do they do it? It's simple — by going against the evaluation-driven, centralized model that much of the Western world uses. » Business Insider International, 26 Amazing Facts About Finland's Unorthodox Education System, <http://www.businessinsider.com/finland-education-school-2011-12?op=1>

¹⁶ La nouvelle « école fondamentale » [finlandaise] en neuf années est mise en place à partir de 1972 par un front populaire, réunissant les centristes agrariens et toute la gauche, qui est arrivé au pouvoir en 1966. Dans les années 90, les conservateurs qui avaient combattu la réforme cherchaient à la faire capoter. Mais « heureusement, les premiers résultats du PISA apparurent comme une sorte de marteau pour écraser les idées des conservateurs, qui décriaient nos écoles en cherchant à imposer le retour au privé et la mise en concurrence » précise E. Väättäinen, professeur spécialisé qui rédige une thèse sur la résistance du système éducatif finlandais à la vague néo-libérale (Descamps, 2013).

Par ailleurs, la procédure pour améliorer la qualité du système éducatif suisse prévoit un monitoring de l'éducation. « Il s'agit du processus qui consiste à collecter, traiter et analyser, de manière systématique, sur la durée et en se fondant sur les résultats de la recherche, des informations sur le système éducatif suisse et son environnement. » Les rapports nationaux sur l'éducation en Suisse (2006 à titre expérimental (CSRE, 2006), puis 2010 (CSRE, 2010)) « constituent un élément essentiel de ce processus ». (Ambühl & Renold, 2010, p. 6).¹⁷ L'évaluation opérée dans les rapports nationaux s'effectue sur la base de trois critères qui sont l'efficacité, l'efficience et l'équité, « afin d'en tirer en fin de compte des indications pour le pilotage de l'éducation. » (CSRE, 2010, p. 11). Les deux premiers critères, centraux, on l'a vu dans la perspective du NPM, font l'objet de mises en garde des auteurs du rapport :

- Ils rappellent la « difficulté à mesurer l'efficacité dans le secteur de l'éducation [qui] tient à la complexité des objectifs, qu'il est difficile (à la différence des objectifs d'une entreprise) de définir avec précision et d'opérationnaliser » (CSRE, 2010, p. 26)

- Quant à l'efficience de l'enseignement, ils estiment qu'« un problème fondamental se pose pour l'évaluer, car on ne dispose d'aucune représentation théorique claire de l'influence exercée par l'allocation des ressources (*inputs*) sur l'*output* (ou l'acquisition de compétences) dans le processus de formation. » (CSRE, 2010, p. 30). Dès lors, l'efficience ne peut être que relative (selon la période et les prestataires) et il convient de distinguer efficience technique (qui ne prend en compte que les inputs en termes réels) et économique (où les inputs en termes réels sont multipliés par leur coût). Enfin, les auteurs insistent aussi sur la nécessité de différencier l'efficience en fonction des trois échelles, macro, méso et micro. (id., pp 31-33).

- Par rapport aux références classiques de la qualité (cf. chap. 1, le schéma p. 6), les rapports sur l'éducation en Suisse ajoutent le critère d'équité. Notons que l'OCDE en fait aussi un point important dans ses recommandations en matière éducative (OCDE, 2004, 2012a, 2012b), notamment sur les questions de genre et d'accès à une éducation de qualité pour les milieux défavorisés. Or, les enquêtes PISA ont révélé que la Suisse figure parmi les 3 ou 4 Etats dont le système éducatif comble le moins les inégalités socio-économiques des apprenants. Il s'agit dès lors, sous le critère d'équité, de veiller à « offrir à tous les mêmes opportunités et ne laisser personne au bord de la route. » (CSRE, 2010, p. 33). La question se complique si l'on cherche à inclure l'équité comme critère de l'éducation, car, non seulement la tâche technique est complexe, mais surtout, il faut définir clairement a priori la conception de l'équité à laquelle on se réfère. Or, il existe au moins 4 types d'opinions sur la manière de favoriser dans le système éducatif le développement des « capacités et talents d'un individu » déterminant son cursus scolaire : la méritocratie (equality of access, equality of opportunity), l'égalité de traitement sans sélection, equality of achievement (avec soutien spécial aux personnes défavorisées) et equality of social actualisation (chacun pouvant développer ses capacités propres). (CSRE, 2010, p. 34). Or ces 4 types d'opinions font l'objet, même s'ils restent souvent implicites, de violents affrontements politiques, notamment en Suisse.

L'OCDE, elle, a clarifié sa position sur ce plan : l'équité est incluse dans la perspective économiste de l'éducation : « Sur le chemin de la reprise économique, l'éducation est devenue un élément central des stratégies de croissance des pays de l'OCDE. Pour être efficaces à long terme, les progrès en matière d'éducation doivent permettre à tous les élèves d'avoir accès à une éducation de qualité dès la petite enfance, de rester dans le système au

¹⁷ Relevons que l'amélioration de la qualité du système n'est toutefois possible qu'après analyse de ces rapports, une analyse qu'il est prévu de mener « de manière systématique, à différents niveaux et sous différentes perspectives » en association avec l'administration, les autorités scolaires, les milieux de la recherche, les représentants des enseignants et tout « cercle intéressé ». (Ambühl & Renold, 2010, p. 8).

moins jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire supérieur et d'obtenir les compétences et le savoir indispensables pour une intégration réussie sur le marché du travail et social. (...) Les coûts économiques et sociaux de l'échec scolaire et du décrochage sont élevés. En revanche, l'achèvement réussi de l'enseignement secondaire permet aux individus d'améliorer leurs perspectives d'emploi et de mener une vie saine, et se traduit également par plus d'investissements publics grâce à une hausse de l'impôt. (...) Réduire l'échec scolaire est [donc] payant pour la société et les individus. Elle peut également contribuer à la croissance économique et au développement social. En effet, les systèmes éducatifs les plus performants parmi les pays de l'OCDE sont ceux qui conjuguent qualité et équité. » (OCDE, 2012b, p. 1). C'est dans cette perspective que l'on peut mieux comprendre l'affirmation selon laquelle la réalisation de l'équité comme objectif de l'éducation « constitue elle aussi un critère d'efficacité » (CSRE, 2010, p. 35). Sur cette conception de l'équité, l'OCDE formule des recommandations pour améliorer la qualité des systèmes éducatifs :

1. Éliminer le redoublement
2. Reporter l'orientation et la sélection des élèves au deuxième cycle du secondaire, la sélection précoce ayant un impact négatif sur les élèves assignés aux filières de second ordre et aggravant les inégalités, sans pour autant améliorer la performance moyenne.
3. Encadrer les choix d'établissement de façon à prévenir la ségrégation et l'aggravation des inégalités
4. Adapter les stratégies de financement aux besoins des élèves et des établissements scolaires, le montant et l'affectation des ressources disponibles déterminant les opportunités d'apprentissage des élèves.
5. Garantir l'équivalence des filières dans le secondaire de deuxième cycle pour éviter le décrochage. (OCDE, 2012b, p. 2)

2.4 Les problèmes et limites de la mise en œuvre du système qualité en éducation : vers une réification du concept de qualité

La mise en œuvre du système qualité dans la tradition économiste de l'éducation est souvent mise en perspective critique. Nous nous contenterons de relever trois problèmes significatifs et renvoyons à la littérature spécialisée pour une analyse approfondie des effets de la gouvernance de l'éducation « par les nombres » (Grek, 2009 ; Felouzis & Hanhart, 2011).

a) L'absence de débat démocratique sur les critères de la qualité et l'imposition d'une norme uniforme mondiale par des experts

Le pilotage opérationnel des enquêtes PISA a été confié à un consortium de trois instituts de recherche anglo-saxons, le leadership étant assuré par l'ACER (Australian Council for Educational Research). « Drawing on Marten's (2007) ideas, we can see that there is a taken-for-grantedness about education indicators, despite all the commentary asking for contextualisation in their interpretation (e.g. Nóvoa and Yariv-Mashal 2003), and this is indicative of the way in which they have become an accepted part of the contemporary educational policy lexicon across the globe, within and well beyond the OECD. (...) One could suggest that the OECD's greatest impact has been in relation to its Indicators agenda, including PISA, and its role in constructing a global educational policy field through *governance by comparison* (Martens 2007). Indeed, as Antonio Nóvoa argued, 'comparing must not be seen as a method, but as a policy ... the expert discourse builds its proposals through "comparative" strategies that tend to impose "naturally" similar answers in the different national settings' (2002, 144). » (Grek, 2009, p. 25).

Pourtant, « personne ne revendique toutefois d’aller vers un système éducatif « universel » dont PISA serait la pierre de touche, mais l’intérêt de confronter les solutions des différents pays à des problèmes qui sont souvent communs est souligné. Encore faut-il prendre en compte les données de contexte (et donc disposer de questionnaires en conséquence) pour éviter les conclusions rapides en termes de relations causales, en attribuant les supposés « bons » résultats d’un pays à certaines caractéristiques apparentes, sans plus de contrôle. (...) Les responsables politiques et éducatifs, qui sont probablement les lecteurs les plus assidus des rapports, sont en effet peut-être conduits à des confusions, mélangeant les facteurs, les effets et les causes. » (Rey, 2012, p. 13)

« What is not challenged here is the explicit policy orientation PISA has, on the basis of which its data are being collected. PISA data in Europe seem to be a given – the problem appears to be how to deal with them. It is seen as an objective assessment of ‘good’ or ‘bad’ performance that currently lacks contextualisation » (Grek, 2009, p. 33).

Déjà, avec TIMSS, les présentations des enquêtes donnaient l’impression qu’elles « constituaient un ensemble neutre que des pédagogies diverses pourraient utiliser pour tester leur efficacité » (Bain & Barblan, 1998, p. 114). Or, comme le relèvent ces deux auteurs, « ce serait faire preuve d’une certaine naïveté docimologique et épistémologique : tout instrument d’évaluation est la traduction d’une certaine conception de la connaissance et de ses modes de transmission. » (ib., p. 114). Mais aucune possibilité de débat n’est ouverte sur les choix effectués et ceux-ci risquent bien d’être désormais considérés comme des modèles à suivre, poussant à une uniformisation des « cultures scolaires ».

b) Des risques de dérive liés à l’autonomisation des établissements

Il est bien connu que même dans un système décentralisé, comme c’est le cas en Suisse, certains problèmes se posent inmanquablement à l’échelle nationale. Certes, à cette échelle, des efforts d’harmonisation sont effectués, notamment en matière de curricula pour toutes les écoles jusqu’à la fin du secondaire II et que les pratiques de standardisation et d’évaluation régulière de l’acquisition des compétences chez les élèves ont pour ambition de pouvoir détecter les établissements ayant des résultats problématiques. On estime alors que les démarches qualité décentralisées pourront s’appuyer sur des repères plus précis. Il n’empêche que, nous l’avons vu avec PISA, les standards et les enquêtes nationales et internationales ne disent rien sur les moyens à mettre en place pour améliorer la qualité. Le fait de miser sur le génie local d’un établissement n’est-il pas hasardeux notamment lorsqu’on constate qu’aucun accord n’existe en Suisse sur le modèle d’équité à favoriser (cf. ci-dessus) ? Or la recherche montre qu’« un système de quasi-marché favorise les risques d’une ségrégation scolaire forte entre établissements, et que cette ségrégation est d’autant plus susceptible de produire des effets sur les élèves qu’une forte autonomie est laissée aux établissements, ce qui est d’ailleurs une des composantes du modèle de quasi-marché scolaire. Un contexte de quasi-marché scolaire est donc susceptible de produire une double influence sur les inégalités de résultats entre élèves : d’une part en accroissant la ségrégation entre écoles et d’autre part en maximisant les possibilités de différenciation de l’offre éducative, et d’adaptation de l’offre au public, de par l’autonomie qu’un tel mode de régulation reconnaît aux établissements. » (Dumay et al., 2009). En Suisse, la CDIP, qui a manifesté des intentions de combler les écarts de performance entre apprenants de milieux socio-économiques différents, a-t-elle les moyens, via l’IEDS, de jouer un rôle pour l’amélioration de la qualité sur ce plan-là, compte

tenu du choix politique suisse qui est de ne reconnaître à l'Etat qu'un rôle de « moniteur » et d' »Etat éducateur minimum » ? (Buisson-Fenet, 2011).

c) L'usage des classements pour faire entrer l'éducation sous les projecteurs de l'arène politique

« La nouveauté de PISA a consisté à toucher le grand public et à générer une attente politique nouvelle. Alors que le champ de la politique éducative ne constituait pas un sujet politique majeur jusqu'au milieu des années 90, la conviction de plus en plus répandue d'un lien fort entre la compétitivité économique et la performance éducative a constitué le terreau fertile du choc PISA. Il ne s'agissait plus uniquement de questions éducatives mais d'enjeux de déclin ou de prospérité nationale, ce qui a propulsé le sujet en tête des priorités » (Rey, 2012, p. 10)

C'est principalement l'utilisation des classements sur le seul critère de la moyenne obtenue qui a permis une médiatisation forte touchant le grand public. Pourtant, même l'OCDE, dans les années 90, a mis en garde experts et décideurs sur le fait que « le désir de certains groupes de pression de disposer de plus d'informations peut se traduire par la mise en place de formes alternatives du recueil de données – par exemple par la publication de classements dans la presse – qui ne répondent pas nécessairement aux critères de fiabilité et validité » (OFES, 1992, p. 12, n° 13).

Du coup, l'effet majeur là où le classement a discrédité un système national - ou cantonal en Suisse - a été d'opérer un repli sur les apprentissages testés, avec une forte diminution de l'attention portée aux sciences sociales et aux disciplines artistiques. La tendance vers une standardisation des objectifs tend par ailleurs à déposséder les enseignants de toute la démarche d'appropriation de la transposition didactique. Plus les enseignants sont confrontés, dans un débat public et ouvert, à la nécessité de dire au nom de quoi ils agissent, plus leur action est en cohérence avec les buts poursuivis (Davaud et alii, 2001). Or, c'est exactement l'inverse qui se passe dans les enquêtes internationales : on technocratise le débat sur les connaissances, compétences ou aptitudes fondamentales, au lieu de le politiser, et, du coup, les enseignants sont déresponsabilisés du choix des savoirs à enseigner et des moyens pour parvenir à les faire apprendre aux élèves. Mais en les transformant en exécutants, cette évolution rend leur tâche paradoxalement plus difficile, car leur pratique n'a plus besoin d'une véritable appropriation du sens et on peut légitimement se poser la question de savoir si on peut encore parler d'amélioration de la qualité.

En conclusion : un effet de réification du concept de qualité de l'éducation

Prenant appui sur un consensus politique largement partagé et sur des représentations sociales qui ont intégré à la fois l'idéologie de la mesure et le principe d'hédonisme permettant à chacun de réclamer l'excellence pour soi et ses enfants, la conception de la qualité de l'éducation dans la tradition économiste n'est pas remise en cause. Ses fondements n'ayant plus besoin d'être explicités, la qualité ne se discute plus qu'au niveau des épiphénomènes. Dès lors s'est installé un processus de réification : on court derrière la qualité sans se demander ce qu'elle est.

Chap. 3

La qualité dans la conception progressiste / humaniste / émancipatrice de l'éducation

Rappelons que, faisant nôtre le modèle que le groupe EdQual a dégagé (Barrett, et al., 2006, p. 2), outre la tradition économiste de l'éducation, nous distinguons une deuxième conception appelée « progressiste/ humaniste », dénomination à laquelle il serait bon d'ajouter le qualificatif d' « émancipatrice ». Au niveau des organisations internationales, cette tradition est essentiellement portée par l'UNESCO à travers toutes les « adjectival educations »¹⁸, dont l'EDD, et le programme Education Pour Tous (EPT). De plus, nombre d'ONG défendent des postures pouvant se rattacher à cette tradition qui est fortement ancrée dans le monde de l'éducation : « Progressive/humanist tradition is an international tradition which includes amongst its most significant influences Pestalozzi, Froebel and Dewey. Although it has evolved to embrace contemporary preoccupations with human rights, democracy and environmental sustainability, and is cast in a new set of terms (learner-centred, participative, democratic), it is an enduring tradition within education. » (Barrett et al., 2006, p. 4).

Sur la question de la conception de la qualité, globalement, la plupart des auteurs s'accordent sur le constat suivant : « The progressive/humanist tradition tends to place more emphasis on educational processes. The word « indicators » in itself implies a positivist approach to measuring quality and so, tends not to be used within this tradition. Judgements of quality are based on what happens in schools and in the classroom. Learning of basic cognitive skills, literacy and numeracy, as well as general knowledge are considered vital to quality. However, schools are also recognised as places where learners acquire attitudes and cultural values. Hence, characteristics such as learner-centred pedagogies (e.g. Prophet, 1995; Ackers and Hardman, 2001), democratic school governance (e.g. Harber, 1993; Karlsson, 2002; Suzuki, 2002) and inclusion (e.g. UNESCO, 2004) are included in notions of quality education. » (Barrett, 2006, p. 2).

Cette question de la qualité dans la tradition humaniste de l'éducation est revenue au premier plan avec les débats provoqués par les thèses de Beeby (1966) qui s'est employé à dégager des modèles permettant de promouvoir un enseignement de qualité dans les pays les plus pauvres. Même si Beeby a admis avoir été trop influencé par une conception occidentale et scolaire de l'éducation, on retiendra qu'il a diffusé le modèle des 3 échelles (micro-mésomacro). Du niveau macro, il a pu dire : « « At the third level, where quality is judged by broader social criteria, new sets of values must be taken into account, and clashes of opinion become inevitable » (Beeby, 1966, p. 115). « More difficult will be the establishment of valid measures and criteria of achievement and improvement in a school system » (ibid., p. 12). Lui-même s'est concentré sur la qualité à l'échelle micro. Quatorze ans plus tard, ses échanges épistolaires avec Guthrie ont mis en évidence un fait qui perdure encore aujourd'hui : « l'insularité disciplinaire est telle que les spécialistes de l'éducation comme de

¹⁸ « The term 'adjectival educations' is applied to a host of principles and practices that emerged around the 1970s. It embraces environmental education, human rights education, development education, peace education, global education, futures education. » (Wals, 2009, p. 28). Il est traduit en français, par les didacticiens de l'EDD, par le terme « éducations à ». Ces « adjectival educations » se sont certes développées pour promouvoir des aspects précis du développement humain, mais toutes s'inscrivent dans cette tradition humaniste. Avec le lancement de la DEDD, on constate même un rapprochement de ces éducations sous le label de l'EDD : « Generally speaking, the broader the interpretation of these 'single issue' educations, the more they resemble ESD » (Wals, 2009, p. 28).

l'économie travaillant sur des questions de développement ont continué à mener leurs recherches indépendamment les uns des autres. » (Renwick, 1998). Il apparaît clairement que pour les pédagogues, l'échelle micro est essentielle, alors que les économistes travaillent surtout à l'échelle macro.

Nous allons nous pencher principalement sur les deux plus grands programmes qui ont porté cette tradition en ce début du 21^e siècle, l'EPT et la Décennie pour l'Education en vue du Développement Durable (DEDD) pour examiner de quelle manière le concept de qualité y a été décliné. Relevons d'entrée de cause que ces deux programmes ont cheminé côte à côte, en tout cas formellement, et que les appels à un rapprochement ont été plutôt le fait des acteurs de la DEDD, celle-ci devant, selon le mandat, être reliée à d'autres priorités internationales en matière d'éducation (UNESCO, 2005, p. 8). On peut citer notamment le document Wade & Parker (2008) et « l'appel à action » (UNESCO, 2009) publié dans la « Déclaration de Bonn » issue de la Conférence qui a marqué le milieu de la DEDD en 2009 (Wals, 2009, UNESCO/BMBF, 2009). La DEDD ayant été lancée postérieurement à l'EPT, la notion de qualité dans l'EDD s'appuie essentiellement sur les travaux réalisés dans le cadre de l'EPT.

3.1. Le concept « qualité » dans l'EPT (Education pour Tous)

La qualité est évoquée dans le cadre d'action de Dakar (2000) au point n° 44, p. 17 : « Les gouvernements et les autres partenaires de l'EPT doivent continuer à oeuvrer de concert pour assurer une éducation de base de qualité pour tous sans distinction de sexe, de revenu, de lieu d'habitation, de langue ou d'origine ethnique. Pour que les programmes d'éducation soient efficaces, il faut que les conditions suivantes soient réunies : (1) des élèves sains, bien nourris et motivés ; (2) des enseignants dûment formés et des méthodes d'apprentissage actives ; (3) des installations et matériels didactiques appropriés ; (4) des programmes adaptés susceptibles d'être enseignés dans une langue locale et qui partent du savoir et de l'expérience des enseignants et apprenants ; (5) un environnement qui non seulement encourage l'apprentissage mais soit accueillant, salubre et sécurisant et tienne compte des spécificités sexuelles ; (6) une définition claire et une évaluation précise des résultats attendus de l'apprentissage, notamment en termes de savoir, de compétences pratiques, d'attitudes et de valeurs ; (7) une gouvernance et une gestion participatives ; (8) un respect des communautés et cultures locales et une volonté de partenariat avec elles. »

On constate que le critère d'efficacité est le seul à être convoqué et que l'importance relative des 8 conditions énumérées pour atteindre cette efficacité n'est pas définie (RM, 2005, p. 31, encadré 1.2.), mais surtout qu'elles sont rédigées de manière peu rigoureuse : la plupart ressemblent à des inputs, mais certaines peuvent aussi être considérées comme des outputs attendus. Un seul item mentionne la nécessité d'évaluation, mais il réduit celle-ci aux résultats de l'apprentissage. A noter que ceux-ci ne sont pas limités à des savoirs scolaires, mais que les attentes portent aussi sur des acquisitions en termes de compétences pratiques, d'attitudes et de valeurs.

Le Rapport Mondial de suivi de l'EPT de 2005 se penche plus particulièrement sur la question de la qualité – « l'impératif de la qualité » - et précise cette idée d'évaluation par les résultats des apprentissages : « Deux principes caractérisent la plupart des tentatives de définition d'une éducation de qualité:

- le premier identifie le développement cognitif des apprenants comme l'objectif explicite majeur de tous les systèmes éducatifs. En conséquence, leur réussite à cet égard est un indicateur de leur qualité. Mais les moyens d'obtenir une meilleure qualité ne sont ni évidents

ni universels;

- le second met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion des valeurs et des attitudes liées à une bonne citoyenneté et dans la mise en place de conditions propices au développement créatif et affectif. La réalisation de ces objectifs est plus difficile à évaluer et à comparer entre les pays. » (RMS, 2005, pp 18).

Cherchant à dépasser ces principes pour arriver à une définition plus opératoire de la qualité, les auteurs du RMS 2005 notent que, d'une part, il n'existe pas de définition consensuelle de la qualité de l'éducation, un auteur comme Adams en recensant une cinquantaine (p. 31), et que, de l'autre, les références dans une même organisation changent selon la période. Ainsi, la qualité a-t-elle été référée à l'UNESCO d'abord à la pertinence avec Faure en 1972, puis aux 4 piliers définis par Delors en 1999 et enfin aux droits¹⁹ (Pigozzi, 2004)²⁰.

En 2005, les auteurs du RMS tentent de synthétiser ces différentes approches et estiment qu'il existe une large communauté de vues sur le fait que 3 principes sont à la base de la qualité de l'éducation :

- la pertinence : « Comme pour tous les aspects du développement, il faudrait maintenir un équilibre, s'agissant de garantir la pertinence de l'éducation par rapport aux réalités socioculturelles des apprenants, à leurs aspirations et au bien-être de la nation. » (RMS, 2005, p. 34).

- l'équité, « l'objectif étant de promouvoir l'égalité²¹ dans les résultats d'apprentissage l'accès et la rétention » (ibid., p. 33).

- et le respect des droits individuels, avec une seule référence vraiment utilisable, l'art. 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant.

Pour déterminer la qualité de l'éducation, ces trois éléments de la qualité devraient être évalués par rapport au développement cognitif des apprenants et l'acquisition de valeurs, d'attitudes et de compétences indispensables à la vie courante : « le développement cognitif et l'accumulation de valeurs, d'attitudes et de compétences particulières sont des objectifs importants des systèmes éducatifs dans la plupart des sociétés. Leur contenu peut varier, mais leur structure générale est similaire dans le monde entier. Cela peut donner à penser qu'en un sens, la clé de l'amélioration de la qualité de l'éducation – de ce qu'il faut faire pour aider les systèmes éducatifs à mieux atteindre ces objectifs – pourrait également être universelle. Ces dernières années, beaucoup de recherches ont été consacrées à cette question. Cependant, comme le montre le chapitre 2, le nombre des facteurs qui peuvent avoir un effet sur les résultats éducatifs est tel qu'il n'est pas facile d'identifier des relations simples entre les conditions de l'éducation et ses produits. » (ibid., p. 38)

Dès lors, il convient de modéliser les composantes et les interactions des systèmes éducatifs sur lesquelles il faudra identifier les variables les plus importantes pour tenter d'appréhender la qualité de l'éducation. Les auteurs du RMS 2005 ont dégagé cinq composantes, appelées « dimensions » qui se déclinent en de nombreuses sous-composantes :

- « - la dimension des caractéristiques des apprenants;
- la dimension contextuelle;
- la dimension des apports facilitateurs;

¹⁹ Pour l'approche de la qualité de l'éducation à partir des droits, cf.ci-dessous, chap. 3.3.1.

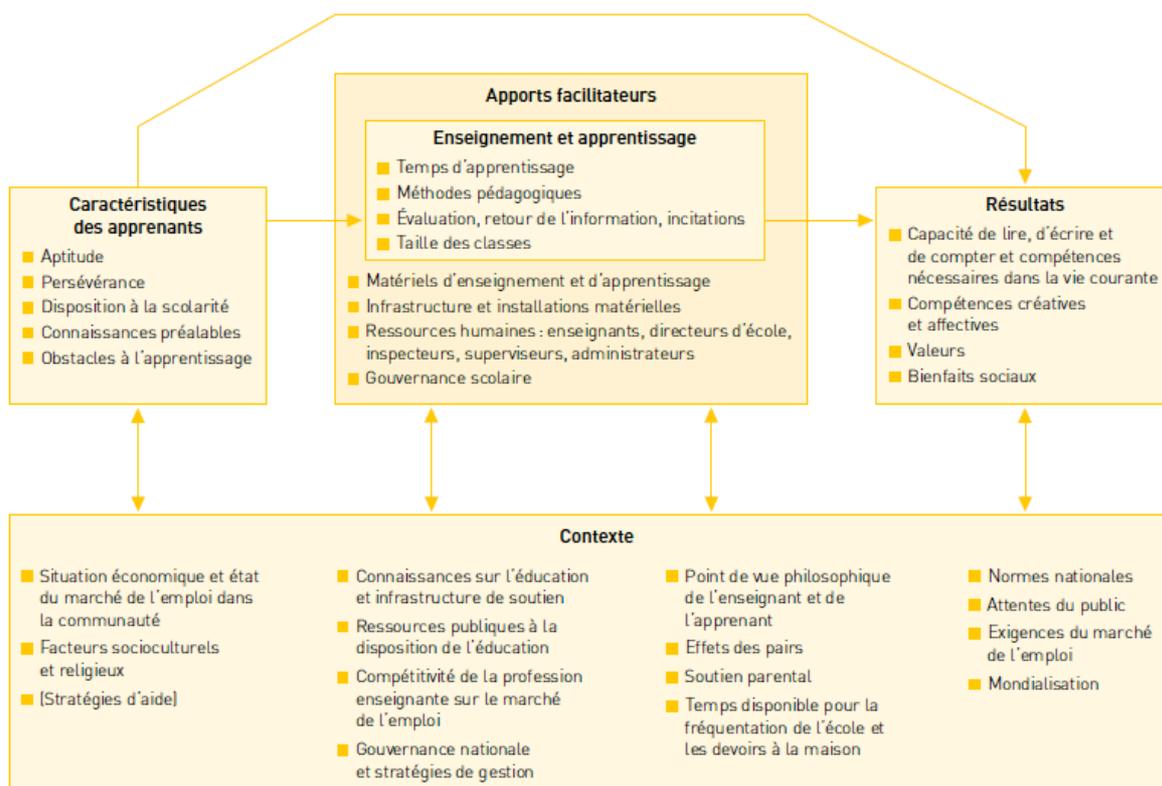
²⁰ Outre la tâche de coordinatrice pour l'éducation VIH/SIDA, Mary Joy Pigozzi était directrice de la division de l'UNESCO pour la promotion de la qualité de l'éducation, division supprimée depuis pour rendre le thème transversal et, dès lors, plus dilué...

²¹ Cette association entre équité et égalité est discutée ci-dessous dans le chap. 5.2.3.

- la dimension de l'enseignement et de l'apprentissage;
- la dimension des résultats. » (ibid., p. 39).

Le système formé de ces cinq composantes et de leurs interactions est représenté ainsi (ibid., p.31) :

Figure 1.1: Un cadre pour comprendre ce qu'est la qualité de l'éducation



Mentionnons pour terminer la mise en perspective critique de la qualité selon l'EPT qu'a opérée EdQual. Après avoir examiné la conceptualisation de la qualité à partir de la déclaration de Jomtien, du cadre d'action de Dakar et du rapport de suivi EPT 2005, Angeline Barrett et ses collègues concluent : « These [documents] are found to take a broad approach to understanding quality that emphasises learning for social development, through the promotion of Life Skills. However, despite setting goals of quality education in terms that embrace a broad range of personal and social learning outcomes, assessment of progress in achieving quality is mainly restricted to those cognitive learning outcomes that are easy to measure using pen and paper tests. » (Barrett, 2006, p. iii)

3.2. Le concept « qualité » dans l'EDD et la DEDD.

3.2.1. A l'échelle macro, l'évaluation dans le cadre de la DEDD : le « monitoring » et l'« empowerment » des acteurs plutôt que l'« assessment ».

Chargée de la réalisation de la DEDD, l'UNESCO a édité un « plan international de mise en œuvre » (UNESCO, 2005) qui se réfère explicitement à la notion de qualité : un des objectifs de la Décennie est de « participer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'éducation pour le développement durable ». (p. 6). Pour cela, un accent particulier est mis sur les valeurs et leur relativité : « L'objectif est de créer des valeurs pertinentes localement et appropriées sur le plan culturel à intégrer dans l'éducation pour le développement durable qui s'inspirent des principes et valeurs inhérents au développement durable. » (p. 10). Cette relativité est inhérente à l'idée même d'EDD : « L'importance dans l'EDD d'actions pertinentes au niveau local signifie qu'aucun modèle ne peut ni ne doit être imposé. » (ibid., p. 13), Dès lors, la conception universaliste de la qualité développée ci-dessus dans les deux premiers chapitres ne trouve pas à s'appliquer et l'UNESCO s'appuie sur le concept de qualité de l'éducation tel que développé dans le cadre de l'EPT et des OMD. Citant la table ronde ministérielle de 2003 sur la qualité de l'éducation, le plan rappelle que « la qualité est devenue un concept dynamique, qui doit constamment s'adapter à un monde dans lequel les sociétés elles-mêmes sont soumises à des profondes transformations sociales et économiques. Il est de plus en plus important d'encourager la réflexion prospective et l'anticipation. L'ancienne notion de qualité est devenue obsolète. » (ibid., p. 31). Suit l'énoncé de 9 caractéristiques de la qualité de l'éducation qui sont reprises des conceptions successives de l'UNESCO (cf. ci-dessus, chap. 3.1.) et des travaux sur l'EPT :

« Une éducation de qualité :

- soutient une approche fondée sur les droits de toutes les entreprises éducatives. L'éducation est un droit humain, et une éducation de qualité soutient en conséquence l'ensemble des droits humains ;
- est fondée sur les quatre piliers de l'Éducation pour tous : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, à vivre avec les autres et apprendre à être (Delors, et al., 1996) ;
- considère l'apprenant comme personne individuelle, membre d'une famille, membre d'une communauté et citoyen du monde, et vise à donner à chacun l'aptitude à remplir ces quatre rôles ;
- promeut et transmet les idéaux d'un monde durable - un monde juste, équitable et pacifique, où les individus sont soucieux de l'environnement et contribuent à l'équité intergénérationnelle ;
- tient compte des spécificités sociales, économiques et environnementales d'un lieu particulier et façonne le programme d'enseignement pour qu'il les reflète. Une éducation de qualité est localement pertinente culturellement appropriée ;
- tire les enseignements du passé (par exemple les savoirs autochtones et traditionnels), est adaptée au temps présent et prépare les individus à l'avenir ;
- dispense des connaissances des compétences nécessaires dans la vie courante, des conceptions, des attitudes et des valeurs ;
- fournit les outils nécessaires pour transformer les sociétés contemporaines en sociétés plus durables ;
- est mesurable. » (UNESCO, 2005, pp 31-32)

Notons que ce plan international de mise en oeuvre découpe l'échelle macro en 3 sous-

échelles pour mieux répondre aux exigences de fonctionnement de l'UNESCO : internationale, régionale et nationale. De plus, ce plan détermine 7 stratégies dont une concerne le suivi et l'évaluation. Il est intéressant de noter qu'à ce sujet, le concept de qualité n'est pas convoqué en tant que tel : « Une initiative de si longue durée et aussi complexe qu'une décennie doit être dotée dès le départ de processus adéquats de suivi et d'évaluation, faute de quoi il sera impossible de savoir si la Décennie change quelque chose, et quoi. (...) Des méthodes d'évaluation qualitative et quantitative seront nécessaires pour suivre les progrès de la DEDD, de même que des études longitudinales et portant sur l'ensemble d'une communauté. » (ibid., p. 24).

L'UNESCO édite alors un « General Evaluation and Monitoring Framework (GMEF) » (UNESCO, 2007) qui préconise une approche fondée sur le « monitoring » et l'« empowerment » des acteurs plutôt que sur des « assessments. »²² Trois grands objectifs sont définis et répartis dans trois étapes successives :

- faire en sorte qu'un maximum d'acteurs dans un maximum d'Etats s'approprient l'idée d'EDD et se donnent des moyens de la mettre en œuvre (2003-2009)
- mieux définir les processus et apprentissages nécessaires dans le cadre de l'EDD (2009-2011)
- faire en sorte que la DEDD ait des impacts (2012-2014).

Pour chacune de ces phases, un dispositif d'évaluation est mis sur pied comprenant des questionnaires, des processus de consultation multipartenariale, des recherches complémentaires, des évaluations longitudinales et des études de cas. Sur cette base, un rapport est établi à chaque fois (Wals, 2009 ; Wals, 2012). Le premier a été diffusé et discuté lors d'une grande conférence mise sur pied à Bonn et a servi d'assise pour la proclamation d'une Déclaration énonçant un certain nombre de priorités d'actions (UNESCO/BMBF, 2009), alors que le deuxième n'a fait l'objet que d'une présentation lors d'un « side event » dans le cadre de Rio + 20.

Il est important de noter que le GMEF prévoyait pour chacune de ces étapes d'utiliser des types d'indicateurs différents : des indicateurs de situation et de facilitation pour la phase 1, des indicateurs de facilitation, d'apprentissage ainsi que d'effets pour la phase 2 alors que les principaux indicateurs utilisés lors de la dernière phase du suivi et de l'évaluation devraient être ceux qui ont trait aux effets, à l'apprentissage et aux résultats. (UNESCO, 2007, p. 19). Etait ainsi mise en application une proposition formulée par le bureau régional de l'UNESCO à Bangkok qui a précisé et développé ces différents types d'indicateurs pouvant être utilisés à différentes échelles pour différentes finalités (UNESCO Bangkok, 2007, pp 30 ss).

Relevons que la CSU a mené une démarche participative pour dresser l'état des questions en Suisse à l'issue de la première étape qui a été, d'une part, considérée par l'UNESCO comme un exemple de « bonne pratique » relevé dans le rapport mondial (Wals, 2009, p. 15) et, de l'autre, vertement critiquée sur le plan national davantage habitué à des évaluations-assessments. C'est un exemple des tensions que peuvent générer deux conceptions différentes de la qualité et de son évaluation.

Notons enfin que la démarche menée dans le cadre de la DEDD a toujours cherché à saisir les progrès réalisés dans les secteurs non formels et informels, mais que, dans les faits, l'essentiel

²² Ce document choisit en exergue une citation d'Einstein qui situe tout de suite la question de la qualité et de son évaluation : « Tout ce qui compte ne peut être compté. Tout ce qui peut être compté ne compte pas. »

de l'attention s'est focalisé jusqu'à présent sur le secteur formel.

3.2.2. A l'échelle macro (nationale) : le set d'indicateurs d'IKAÖ et de ses partenaires

Une recherche menée conjointement en Allemagne, Autriche et Suisse alémanique a conduit à proposer un set d'indicateurs pour « évaluer l'EDD » (Di Giulio et al., 2011, 2012). Le concept de qualité n'y est pas abordé et ces indicateurs s'inscrivent dans une perspective de monitoring de l'intégration de l'EDD dans les systèmes éducatifs germanophones.

3.2.3. Autres approches aux échelles méso et micro

De nombreuses publications provenant d'ONG, de groupes de recherche ou d'autres acteurs encouragent les établissements scolaires, les organisations d'éducation non-formelle, les enseignants dans leur classe à se lancer dans des démarches d'EDD. A cet effet, ils promeuvent non seulement une diffusion de l'EDD, mais aussi sa qualité. Les démarches relèvent essentiellement de l'empowerment et prévoient parfois des possibilités d'autoévaluation. Citons, par exemple, les Agendas 21 scolaires, qui présentent néanmoins souvent une dérive utilitariste des bonnes pratiques, ou les travaux allemands autour de la *Gestaltungskompetenz*²³.

Il conviendrait de suivre avec attention le foisonnement d'indicateurs de qualité qui émerge des recherches universitaires, notamment en didactique. Par exemple, dans le cadre de la recherche ed2ao menée ces dernières années en France²⁴, l'équipe de Jean-Marc Lange a développé un processus d'évolution vers la qualité en EDD pour un établissement, fondé sur le mode de coordination entre acteurs. Quatre étapes ont été dégagées, de l'établissement comme juxtaposition de pratiques, vers un établissement devenu une communauté apprenante ouverte aux parties prenantes territoriales, en passant par la transformation en communauté de pratique puis en communauté apprenante. La même équipe a aussi posé les bases, à l'échelle micro, d'un outil d'évaluation des dynamiques d'engagement à l'œuvre chez les apprenants fondé sur 7 critères : la participation, le rapport à l'action, le rapport au savoir, la pensée complexe, le rapport au temps, l'empathie et le rapport aux autres.

Mentionnons pour terminer le tout nouveau projet britannique « Leading Curriculum Change for Sustainability: Strategic Approaches to Quality Enhancement »²⁵. Il s'agit d'introduire les finalités de l'EDD (EfS, Education for sustainability) dans le processus qualité que connaît le secteur anglais de l'éducation supérieure. « An initial glance shows that the two fields of EfS and Quality have quite different origins, that they engage with the High Education sector in different ways, and that they have different intentions or aims. These areas of divergence set the tone for an educational encounter that brings together two quite different worlds, in terms of the languages and practices common to each area. ». Mais le projet a pointé des portes d'entrée à exploiter et propose dorénavant en ligne sur Internet un « kitbag » de « tools for institutions ». Un examen attentif de ce projet devrait permettre de savoir si l'EDD et la tradition progressiste/humaniste sont solubles dans les outils de management du quasi-marché que sont la « Quality Insurance » et le « Quality enhancement » ou s'il est possible

²³ <http://www.transfer-21.de/index.php?p=222>

²⁴ www.stef.ens-cachan.fr/rech/ed2ao.htm

²⁵ <http://efsandquality.glos.ac.uk/>

d'utiliser ces outils dans une perspective progressiste/humaniste.

3.2.4. EDD : un objectif « qualité » affirmé, mais qui souffre de fondements flous.

Le problème principal de la définition de la qualité dans l'EDD tient certainement au fait que sa finalité repose sur la diffusion et l'appropriation des valeurs du développement durable (DD). Or, les « flous sémantiques » de cet horizon programmatique sont à rechercher dans les origines mêmes du concept (Chartier, 2004). Ecartelé entre version forte inspirée du défunt écodéveloppement et version faible pouvant faire bon ménage avec la croissance économique, le DD n'offre pas une référence stabilisée en termes de valeurs. Dès lors, l'EDD doit faire face à un défi épistémologique (Varcher, 2011, p. 42), même si les textes fondateurs expriment des ambitions hautes, liées à une version forte du DD : « L'EDD est essentielle pour le développement d'une pensée économique nouvelle. Elle contribue à créer des sociétés aptes au changement par une approche systémique et structurelle, saines et durables. Elle confère une nouvelle pertinence, qualité, signification et raison d'être aux systèmes d'éducation et de formation. » (Déclaration de Bonn, UNESCO, BMBF, 2009).

Faute de référents suffisamment stabilisés, il est difficile de déterminer des critères de qualité faisant consensus. A mi-chemin de la DEDD, le constat est net : « It is evident that there is a wide range of interpretations of ESD ; however there is no consensus yet about some core components » (Wals, 2009, p. 30). En 2012, en se penchant plus précisément sur les processus et les apprentissages, un recentrage apparaît, mais néanmoins, « ESD is interpreted in different ways around the world, according to the context. Because no formula for sustainability exists, there is growing recognition of the need for locally relevant interpretations, learning processes and change mechanisms. » (Wals, 2012, p. 24). Dès lors, la qualité ne pourra pas reposer sur des critères universels en EDD, comme l'énonçait déjà le plan initial de mise en oeuvre. Mais une chose semble sûre pour les promoteurs de l'EDD : « ESD is education for the future, for everyone everywhere. It is an essential ingredient to ensure quality education. » (ibid., p. 12). Mais si la qualité de l'ingrédient ne peut être que relative, alors la qualité de l'éducation le sera aussi en fonction des « locally relevant interpretations ». La qualité de l'éducation est relative, culturellement et localement.

3.3. Le concept « qualité » chez d'autres acteurs de la tradition humaniste de l'éducation

Il n'est pas question de prétendre ici effectuer une revue exhaustive, mais bien plutôt de relever quelques prises de position pouvant contribuer à enrichir le concept de qualité de l'éducation.

3.3.1. L'appui sur le droit à l'éducation et la convention des droits de l'enfant

« Chacun s'accorde à dire que la qualité passe obligatoirement par le respect des droits individuels impliquant une plus grande équité dans l'accès et les résultats et une plus grande pertinence des contenus de l'apprentissage par rapport à la vie quotidienne. Il apparaît dès lors que chaque indicateur du droit à l'éducation est en soi un indicateur de qualité.» (Liechti, 2006, p. 88).

Travaillant sur la base du droit à l'éducation, l'UNICEF entend, par un working paper publié

en 2000 (UNICEF, 2000), apporter sa contribution à une définition plus large et systémique de la qualité que celles promues dans les années 90. « That programmes must encompass a broader definition involving learners, content, processes, environments and outcomes. » (p. 2). Le concept prend donc en compte les trois échelles dans un système dont le schéma est représenté en page 30 du document. S'appuyant sur les droits de l'enfant, cette conception de la qualité prend alors en compte des critères tels que :

- le développement psychosocial de l'enfant et notamment son estime de soi ;
- des outcomes fondés sur le droit de tout enfant à être en bonne santé, bien nourri et libre de toute exploitation
- ou encore des outcomes portant sur des capacités comme celles de respecter la diversité, de mettre en pratique l'égalité et de résoudre les différences sans violence.

De plus, cette approche plaide non seulement pour une qualité relative culturellement et localement, mais aussi temporellement : « Definitions of quality must be open to change and evolution based on information, changing contexts, and new understandings of the nature of education's challenges. New research — ranging from multinational research to action research at the classroom level — contributes to this redefinition. ». Enfin, le moteur de la qualité est sa composante « flexibilité » (pour reprendre ici un terme proposé dans le modèle de Plante et Bouchard, cf. ci-dessus, p. 6) qui est obtenue par des processus d'auto-évaluation et de renforcement des capacités portant sur les 5 composantes du système, les apprenants, le contexte d'apprentissage, les contenus, les processus d'enseignement-apprentissage et les outcomes (p. 5). Dans le cadre de l'éducation VIH/SIDA, Pigozzi (2004) reprend cette conception de la qualité.

3.3.2. Les apports de l'approche interculturelle chez certaines ONG

L'appui sur les approches interculturelles de l'éducation permet de mieux cerner des enjeux liés à l'idée de relativité culturelle et locale de la qualité.

D'une part, ces approches démontrent souvent le fait que l'exportation du modèle scolaire occidental comme gage d'une qualité de l'éducation n'a pas que des effets bénéfiques (Akkari & Dasen, 2004).

D'autre part, le recours à ces approches interculturelles permet de mieux poser le problème de savoir si la tradition progressiste/humaniste en est réduite à prôner un relativisme absolu. Même si d'aucuns le soutiennent, il convient ici de relever plutôt les tensions dialogiques que mettent en évidence ces approches : tradition – modernité ; savoirs vernaculaires – savoirs « scientifiques » « universels » ; valeurs identitaires exclusives – valeurs universalistes. Une approche progressiste/humaniste de l'éducation se doit de se positionner sur ces tensions en définissant ses critères de qualité. « S'il y a un sujet sur lequel les pédagogues sont unanimes, c'est l'avantage de commencer la scolarisation en langue locale (...). [De plus], la seule façon de promouvoir une éducation de qualité est de remettre son contrôle entièrement aux mains de la population locale. (...) Mais alors, comment concilier ce curriculum local avec les conceptions « scientifiques », « universelles » ? La réponse n'est pas simple, d'autant moins si, et c'est le cas presque partout, il n'y a pas une unanimité d'opinions dans la population locale. (...) [On a cherché à] enseigner explicitement « les deux manières de vivre » avec un respect égal, mais cette option un peu schizophrène est actuellement remise en question en faveur de la recherche d'une fusion entre le local et le global. (...) Ce qui est clair, c'est que l'école, même enracinée localement, doit aussi fournir une décentration, une compréhension

de comment la localité se situe dans un ensemble plus large, une région, une Nation, voir l'économie mondiale. On retrouve là les tenants d'une pédagogie de la «conscientisation» à la Paolo Freire, et l'obligation d'envisager l'éducation dans le contexte historique et social de la mondialisation. » (Dasen, 2007, pp 9-10). Cette approche qui affronte les tensions dialogiques tout en gardant le cap de son horizon programmatique progressiste/humaniste diffère fondamentalement de celle qui est souvent utilisée dans les organisations internationales et qui cherche à déterminer un « bagage minimum » qui serait universel. (Faundez, 2007). Nous reprendrons ce point ci-dessous en examinant la question des dérives de la conception humaniste de l'éducation vers une conception économiste (cf. chap. 5.1.4).

Chap. 4

Réflexion prospective « après 2015 » :

Quelques repères pour penser la qualité de l'éducation

« Nous devons garder en tête que les enfants ne sont pas à l'école pour passer des tests. Ils viennent apprendre la vie, trouver leur propre chemin. Est-ce que l'on peut mesurer la vie ? »

(Eero Väättäinen cité par Descamps, P., 2013, *Finlande : la quête d'une école égalitaire*, Paris : Monde Diplomatique, janvier 2013).

4.1. Un contexte en évolution

Réfléchir aux enjeux posés par la qualité de l'éducation pour la période post-2015 exige d'abord de prendre en compte les évolutions probables du contexte à différents niveaux. Ecartons d'emblée un scénario d'effondrement du capitalisme néo-libéral, celui-ci semblant apte, à court terme, à trouver des ajustements.

1.1. La fin du New Public management ?

La fin du NPM est annoncée par les milieux mêmes qui l'ont porté (Comtesse, 2010) . « Les spécialistes des systèmes administratifs évoquent une bonne dizaine de raisons à cet échec, parmi lesquelles :

« 1. un citoyen n'est pas un client. Penser au citoyen comme «client roi», c'est sans doute méconnaître la complexité du statut du citoyen qui a certes des droits mais aussi des obligations sociales;

2. l'efficacité néglige la création de valeur. Une administration crée de la valeur [par exemple] dans les systèmes éducatifs (...)

9. la performance et l'efficacité n'ont pas trouvé d'indicateurs fiables pour convaincre un large public » (Pauletto, 2012).

Il va falloir porter une attention à l'évolution annoncée vers un concept du « We public management », d'autant plus que l'idée est portée par des milieux comme la SSSA²⁶ qui regroupe des personnes influentes. « S'appuyant sur Internet, « le «we public management» est bien une nouvelle approche de la gestion des affaires publiques. Il se caractérise par une participation forte «en amont» du législatif. Il est donc dans le champ des nouveaux comportements légitimes plus que légaux insufflés par Internet et les réseaux sociaux. Cependant, nous ne sommes qu'au début de cette métamorphose administrative, mais il est important d'en comprendre les enjeux et les articulations. » (Pauletto, 2012). On prône donc une conception de la citoyenneté qui semble conduire vers une atomisation de celle-ci, rendant moins utiles les organisations de la société civile. Cette évolution risque de ne pas être sans conséquence sur la manière de gérer l'éducation (plus proche des besoins des clients ?) ni sur les contenus de celle-ci (valeurs).

²⁶ La Société suisse des sciences administratives (SSSA) est, selon son site Internet, « l'association spécialisée la plus importante de Suisse dans le domaine de l'administration publique. Elle met en réseau la Confédération, les cantons et les communes, la Suisse alémanique et la Suisse romande, l'administration, les universités et les bureaux de conseil, diverses disciplines spécialisées ainsi que la politique, l'administration et les citoyens. Elle est présidée par la Chancelière fédérale Corina Casanova. »
(<http://www.sgww.ch/f/service/sssaa/Pages/default.aspx>)

1.2. La domination de l'OCDE sur la conception économiste de l'éducation remise en cause ?

Actuellement, l'OCDE apparaît comme l'organisation dominatrice dans le champ de l'éducation : « Through its statistics, reports and studies, it has achieved a brand which most regard indisputable; OECD's policy recommendations are accepted as valid by politicians and scholars alike, 'without the author seeing any need beyond the label "OECD" to justify the authoritative character of the knowledge contained therein' (Porter and Webb 2004, 7). » (Grek, 2009, p. 25).

Son influence est toujours grandissante, la collaboration est étroite avec la Banque Mondiale et l'Union européenne. La participation aux enquêtes PISA devient de plus en plus importante. Ainsi, en 2012, les élèves de 64 Etats ont été évalués, dont 30 n'appartenant pas à l'OCDE. « This shows the significance given to the test globally, since even countries which are not OECD members want to be seen to be taking part in the international comparison. » (Grek, 2009, p. 26).

Mais des voix s'élèvent contre cette hégémonie. Rappelons ici l'initiative du Conseil de L'Europe avec le « Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) » et le « Portfolio européen des langues » (PEL). qui répondent à une conception de l'amélioration de la qualité différente de celle débouchant sur la mise sur pied de tests standardisés. Sont mis en avant une manière d'apprendre et d'enseigner reposant notamment sur des pratiques d'auto-évaluation. Or, une extension des principes du PEL à d'autres domaines que celui des langues semble envisageable, malgré les obstacles rencontrés à son utilisation, dans une véritable politique d'évaluation du système : « Il ne fait aucun doute non plus que l'application de l'approche portfolio aux domaines éducatifs autres que les langues étrangères, même si l'instrument reste avant tout centré sur ces dernières, s'avèrera également bénéfique pour le PEL » (Little et al., 2011, p. 26)

Plus fondamentalement, la main-mise des institutions dirigeant les tests PISA, notamment l'ACER (Australian Council for Educational Research), irrite. Un acteur politique important de l'Union Européenne a ainsi déclaré dans une interview accordée aux auteurs d'une étude : « We see the very big reports they publish and it is always Australians, Canadians, Americans that run away with the money. Always. It is ACER that is the Australian one, ACER that sits on the big contracts of analysis on PISA or TIMSS or whatever national survey, they sit on it. This has been a problem for Europe, for European countries for many years. Especially France that protests, they say this is Anglosaxon, American controlled organisation, we don't want it. Therefore we should develop a European capability of doing these things.» (Grek, 2009, p. 33).

Cela ira-t-il jusqu'au développement de mesures d'amélioration de la qualité ancrées sur d'autres fondements que les enquêtes PISA ? On peut en douter au vu de l'enracinement de plus en plus fort de l'OCDE et de son programme, mais peut-être commencera-t-il à y avoir quelques fissures dans cette hégémonie.

Pour autant, il ne faut pas attendre un desserrement des exigences économiques sur l'éducation. Ainsi, l'Union Européenne annonce-t-elle clairement ses intentions et sa manière de « repenser l'éducation » : « On compte au rang des objectifs de l'éducation et de la formation la citoyenneté active, le développement personnel et le bien-être, par exemple. Tandis que ces objectifs sont indissociables de la nécessité de renforcer les compétences

pertinentes pour l'employabilité, dans un contexte de croissance molle et de contraction de la main-d'œuvre du fait du vieillissement de la population, les enjeux les plus pressants pour les Etats membres sont de répondre aux besoins de l'économie et de trouver des solutions à la hausse rapide du chômage des jeunes. (...) Les systèmes d'éducation et de formation européens ne forment pas toujours aux compétences pertinentes pour l'employabilité et ne collaborent pas suffisamment avec les entreprises ou les employeurs pour faire converger le processus d'apprentissage et la réalité professionnelle. » (Commission Européenne, 2012).

Par ailleurs, la Banque Mondiale est aussi en train d'élaborer sa propre stratégie pour 2020 (Banque internationale pour la reconstruction et le développement / Banque Mondiale, 2011) qui repose sur une notion de la qualité relative aux compétences acquises, telles qu'elles sont mesurées par les tests PISA et TIMMS (ibid., p. 3). Selon elle, « investir dans une éducation de qualité, c'est favoriser une croissance économique et un développement plus rapides et plus durables ». (ibid., avant-propos). « Dans l'optique de la stratégie du Groupe de la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation, l'essentiel se résume à investir tôt, de manière avisée et au profit de tous. (...) Le retour sur l'investissement dans l'éducation exige l'adoption d'une démarche d'investissement avisée ; c'est-à-dire, des investissements dont on a déjà la preuve ailleurs qu'ils ont eu des effets bénéfiques sur l'apprentissage. La qualité doit être au coeur des investissements consentis à l'éducation, et les acquis de l'apprentissage le principal étalon pour la mesurer. » (ibid., p. 4).

1.3. La définition des objectifs coordonnés MDG + SDG : une opportunité pour la conception humaniste de l'éducation ou vers une doxa encore plus molle ?

Une première constatation s'impose : dans les documents de l'UN System Task Team on the Post-2015 UN Development Agenda, il n'est quasiment jamais fait mention des questions relatives à l'éducation, même s'il est fait mention du « knowing challenge » réduit souvent à la maîtrise des outils informatiques et aux nécessités du marché de l'emploi (UN Task Team, 2012a, p. 13). Par ailleurs, l'initiative « Education first » de Ban Ki Moon ramène l'attention sur ce thème (UN Secretary-General, 2012), mais sans qu'on perçoive bien les liens entre les deux démarches²⁷. « The Post-2015 Bus: Is there Room for Education? » se sont demandés les participants à un workshop mis sur pied par Norrag le 1^{er} juin 2012 où a été dressé le constat que la position de l'éducation dans l'agenda post 2015 n'est pas un thème prioritaire pour plusieurs organisations internationales. (Carton, 2012).

La question qui se pose ici est de savoir si le contexte offert aux réflexions pour une éducation humaniste sera plus ou moins favorable que l'actuel. A première vue, on ne peut que souhaiter une définition d'objectifs coordonnés vers un modèle unique, s'opposant au « business as usual »²⁸. Dans un tel cadre, un horizon programmatique semble se dessiner englobant aussi bien les objectifs de développement du Millenium (MDG) que ceux liés à la soutenabilité (SDG). Pour autant, on est loin de préconiser un retour aux thèses d'Ignacy Sachs sur l'idée d'écodéveloppement (1974) qui découplait croissance économique et développement, ou de promouvoir une version forte de la soutenabilité. La domination des modèles néo-libéraux est

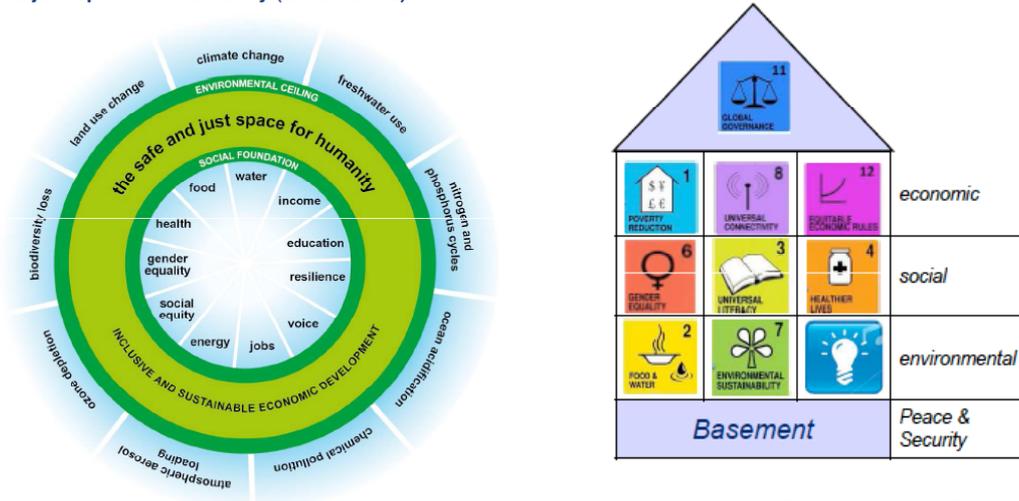
²⁷ De fait, Education First semble être une réaction à ce manque de priorité donné à l'éducation : « I am deeply concerned that education is slipping down the international priority list », écrit Ban Ki Moon en introduction à Education First...

²⁸ « Business as usual thus cannot be an option and transformative change is needed. As the challenges are highly interdependent, a new, more holistic approach is needed to address them. » (UN Task Team, 2012a, p. i).

telle que l'ambition se limite à l'instauration d'un capitalisme à visage humain englobant une « économie verte ».

Par ailleurs, à examiner de plus près les schémas qui se discutent à l'heure actuelle, on peut se demander si les objectifs-clés ne risquent pas d'être noyés et édulcorés dans une présentation trop complexe des enjeux. A voir la difficulté actuelle à faire comprendre la nécessité d'une approche systémique entre les trois « cercles » du développement durable, il est légitime de poser la question de l'accessibilité du plus grand nombre à des schémas comme ceux-ci :

A save and just space for Humanity (Oxfam 2012)



1.4. La conception progressiste/humaniste de l'éducation dérive-t-elle vers une conception économiste ?

Il est difficile actuellement de faire ressortir des grandes tendances dans le foisonnement de documents qui sont produits dans le cadre de l'après-2015²⁹. Certes, tout semble se relier sous l'égide de l'UN Task Team post-2015 (UN Task Team, 2012a), mais, sous ce logo, sont produites également des réflexions provenant d'organes spécialisés, au titre de « Thematic Think Piece » (UNESCO, 2012) ou de « background information » (Narayan, 2012). Relevons que dans ce cadre, une attention particulière est portée sur la question de la qualité. Ainsi, l'une des quatre e-discussions ayant eu lieu sur la plateforme « The World We Want » a-t-elle porté, du 8 au 21 janvier 2013, sur le thème « Quality of learning »³⁰.

Actuellement, un grand nombre de groupes de pression cherchent à faire en sorte que le champ de leur « adjectival education » soit pris en compte ou qu'ils puissent continuer à le faire valoir en tant que tel (Narayan, 2012, p. 20), notamment l'EDD (Mula & Laboule, 2012). Il semble toutefois se dessiner une voie vers un regroupement des forces défendant la tradition progressiste/humaniste avec l'idée d'une EPT+ ou de MDGs+ qui continuerait à viser les objectifs de l'EPT et des MDG en y ajoutant les préoccupations portées par l'EDD et l'éducation des droits de l'homme.

²⁹ « Getting into the queue for the next international development agenda is a competitive business » (King, 2012)

³⁰ <http://www.worldwewant2015.org/node/298805>

Faut-il voir dans les défis du post-2015 un sursaut des partisans de la tradition progressiste/humaniste décidés à se réunir sous la même bannière ? La question mérite d'être posée face à l'évolution récente des deux courants majeurs – EPT et EDD – dont on peut penser qu'ils dérivent vers la tradition économiste ou qu'ils sont happés par elle.

Il est vrai que cette tradition n'a pas toujours été reprise telle quelle par les organismes internationaux et que sous des influences diverses et notamment celle de la Banque Mondiale (par exemple l'initiative Fast Track de 2002), elle a pu être incarnée dans des programmes à forte teneur économiste³¹. Les inflexions de cette tradition vers des visées plus fonctionnelles se voulant efficaces et efficientes sont légion. Faundez, par exemple, développe une analyse globale très critique selon laquelle « malgré quelques expériences pour mettre en œuvre des programmes d'Education de Base, la communauté internationale n'a pas pu proposer un programme d'ampleur mondiale » (2007, p. 16). Rappelons que selon la définition donnée en 1951 par l'UNESCO, l'Education de Base était une « éducation générale, en ce sens qu'elle visait « à développer à la fois la personnalité de l'individu et la vie sociale ». (UNESCO, 1951). Or, pour Faundez, l'exigence de rapidité et d'efficacité qui s'impose dès les années 60 et qui oriente les stratégies vers des résultats tangibles en quelques années va conduire à l'adoption du concept et de la pratique de l'alphabétisation, « avec l'argument que l'alphabétisation devait être intégrée à un projet de développement industriel ou agricole. L'alphabétisation devient donc *fonctionnelle* et la « méthode » d'enseignement/apprentissage proposée devient connue comme *méthode fonctionnelle*. » (Faundez, 2007, p. 16). Sans reprendre les nuances présentées dans le rapport EPT 2006 (RMS, 2006, chap. 6), Faundez critique cette dérive qui repose, selon lui, sur des « bases théoriques qui sont restées les mêmes pendant tout au long de ces décennies de promotion de l'alphabétisation. » (ibid.) et qui ne sont pas celles sur lesquelles se fonde la tradition de l'éducation progressiste/humaniste. « Du point de vue psychologique, la théorie de base est le behaviorisme (...); du point de vue de la conception de la langue, elle est considérée comme un code duquel l'apprenant doit maîtriser le fonctionnement pour apprendre la lecture et l'écriture. Du point de vue didactique, l'unité de l'enseignement/apprentissage de la langue est [fondamentalement] la syllabe. » (ibid.) Ce qui est intéressant ici pour nous est que Faundez, pour aborder des questions liées à la qualité de cette éducation, remonte aux fondements psychologiques, épistémologiques et didactiques, ce que les économistes ne font généralement pas. Basée sur l'expérience, la conclusion, radicale, est sans appel : ces programmes ne permettent pas « à l'analphabète de maîtriser le langage écrit et par là-même de diversifier sa communication orale. Dans le meilleur des cas, il peut devenir illettré » ! (Faundez, 2007, p. 17).

Périodiquement, à l'occasion de grandes assemblées, des coups de barre ont remis la tradition de l'éducation progressiste/humaniste sur ses rails au moins théoriquement, comme en 1990, à Jomtien. Mais, « si les évaluations et le bilan réalisés (notamment à Dakar et à Cochabamba en 2000) ont mis en évidence des avancées positives concernant les objectifs de démocratisation et d'égalité pour un accès à l'éducation, les résultats concernant la *qualité de l'éducation* se sont révélés quant à eux clairement décevants. La pression « quantitative » s'est encore accrue avec l'adoption des *Objectifs de Développement du Millénaire*, et

³¹ Même l'origine de l'UNESCO et de ses objectifs en termes d'éducation sont fondés, pour certains, sur « une prémisse que l'éducation permettait le développement des peuples, prémisse qui s'appuie sur le modèle de développement de quelques pays occidentaux » (Faundez, 2007, p. 15). Selon ce point de vue, l'acceptation de la tradition progressiste/humaniste par le système des organisations internationales serait ontologiquement lié à une visée de développement, en tout cas pour les pays du Sud, donc imprégnée de l'idée de croissance économique.

notamment de l'objectif 2, qui est d'assurer une scolarité primaire pour tous à l'horizon de 2015. » (RECI, 2008).

Plus récemment encore, la question d'une dérive de l'EPT vers des finalités essentiellement tournées vers l'emploi dans une économie de compétition mondialisée se pose avec acuité. Le dernier Rapport Mondial de suivi EPT de 2012 est écrit dans le contexte du « ralentissement économique mondial qui a une incidence sur le chômage. » (RMS, 2012, p. i). Or, « à travers le monde, de nombreux jeunes — en particulier défavorisés — quittent l'école sans avoir acquis les compétences dont ils auront besoin pour se faire une place dans la société et trouver un emploi décent. En plus de contrarier les espoirs des jeunes, cet échec des systèmes d'enseignement compromet l'équité de la croissance économique et la cohésion sociale et empêche de nombreux pays de tirer parti des avantages potentiels que peut leur apporter la population croissante des jeunes³². » Certains affirment qu'il ne faut pas y voir là un abandon des finalités de la tradition progressiste/humaniste : « Rebalancing the EFA goals towards employability is not to drop the rights-based dimension of Jomtien and Dakar and the Millennium Goals. It is to widen the rights-based agenda and recognise the crucial role of cognitive and non-cognitive skills for the millions of excluded young people, whether drop-outs, refugee children, or those marginalised by conflict and emergency. The rebalancing of the EFA goals needs to acknowledge that mere attendance in schools is insufficient. Hence the discovery of learning and of educational outcomes. » (King, 2012). Mais la question est ouverte : l'accent qui est de plus en plus porté sur les « skills » est-il un signe de récupération de l'éducation progressiste/humaniste par une conception économiste ou peut-il être encore vu comme une opportunité de revoir les fondements des systèmes éducatifs dans le sens du rapport Delors ? (Carton, 2012) (voir aussi ci-dessous, chap. 1.5. et 3.1.).

Du côté de l'EDD, la tension a toujours été forte entre partisans d'une éducation progressiste/humaniste s'appuyant sur une conception forte du DD et ceux qui ne voient dans l'EDD qu'une simple adaptation curriculaire devant prendre en compte des thématiques liées au DD. Tous les textes affirment une volonté de réformer l'éducation en profondeur par la prise en compte de l'EDD. Mais, récemment, la dérive vers une version faible du DD et une EDD fonctionnelle est, semble-t-il, amorcée : Rio + 20 semble avoir donné des signaux et à l'AG de l'UNESCO 2011, une proposition d'amendement du programme général a été refusée. Elle tentait d'éviter que l'EDD ne se réduise à deux ou trois programmes consacrés à l'éducation aux risques naturels et aux changements climatiques en demandant que l'UNESCO continue à contribuer au développement de l'EDD « en mettant l'accent sur la qualité et la promotion de valeurs »³³. La résolution a été retirée au profit du contre-projet de la direction générale qui montre qu'il faut favoriser « une vision d'ensemble » dans l'EDD, tout en assurant l'essentiel qui est d'« exécuter des activités qui ont une visibilité élevée et un impact fort ». Les conceptions des financeurs extrabudgétaires fondées sur l'efficacité et le refus explicite de certains représentants d'Etats de faire explicitement mention des valeurs ouvrent la porte au risque de diriger lentement l'EDD vers une éducation comportementaliste.

Dans cette perspective, il est évident que certains acteurs vont essayer de faire valoir des positions plus ancrées sur la tradition progressiste/humaniste dans les documents portant sur

³² Présentation du rapport RMS 2012 sur le site de l'UNESCO :

<http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2012-skills/>

³³ Projet de résolution n° 5, 36 C/DR.51 (Suisse), in : Projets de résolution proposant des amendements au projet de programme et de budget pour 2012-2013 (36 C/5 ET 36 C/5 ADD.), doc. 36 C8/ED, 17 octobre 2011.

la période post-2015. (UN Task Team, 2012b). Mais un rappel théorique permettra-t-il de lutter contre le courant dominant ?

1.5. De la qualité de l'éducation à la qualité du learning : quelles implications ?

Toutes les sources et intentions des acteurs influents convergent (Banque Mondiale, 2011, UNESCO, 2012, Carton, 2012) : la période post-2015 sera l'occasion de repenser la qualité de l'éducation en ne se limitant pas à la seule scolarisation, mais en cherchant à améliorer ce que les apprenants acquièrent durant leur formation. Dans l'éducation formelle, l'attention se déplace de l'enseignement pour se focaliser sur l'apprentissage et sur les « skills ». Dès lors, les enseignants ne sont plus considérés d'abord comme des transmetteurs d'informations (qui sont largement diffusées par ailleurs), mais bien davantage comme des facilitateurs devant encourager l'apprentissage partout et sous toutes ses formes - « learning is increasingly happening individually beyond formal educational settings » (UNESCO, 2012, p. 10) - ainsi que des médiateurs entre savoirs, informations et apprenants pour construire des mises en liens entre ces informations et le développement d'outils cognitifs permettant leur compréhension.

A l'image de l'OCDE, la posture actuellement dominante dans les milieux internationaux de l'éducation est de considérer que « dans [les] systèmes éducatifs, une très grande majorité d'élèves ont la possibilité d'acquérir des compétences élevées, indépendamment de leurs circonstances personnelles et socio-économiques. » Pourtant, rien que dans les pays de l'OCDE, « près d'un élève sur cinq n'atteint pas le niveau de compétences minimales de base indispensable pour fonctionner dans la société d'aujourd'hui (ce qui dénote un manque d'inclusion). La probabilité que les élèves issus de milieux socio-économiques modestes soient peu performants est deux fois plus forte, ce qui signifie que les circonstances personnelles ou sociales sont des obstacles à la réalisation de leur potentiel éducatif (ce qui dénote un manque d'équité). » (OCDE, 2012b, p. 1).

L'inflexion majeure des réflexions sur l'école des années 70-80 (cf. ci-dessus, chap. 2.2.1.) a donc trouvé maintenant un consensus au niveau international. Déjà, la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien prônait cette focalisation sur le learning : « L'élargissement des possibilités de formation ne peut aboutir, en dernière analyse, au développement véritable de l'individu ou de la société que si les formations offertes se traduisent par des apprentissages effectifs, c'est-à-dire par l'acquisition des connaissances, de la capacité de raisonnement, des savoir-faire et des valeurs utiles. L'éducation fondamentale doit donc être axée sur l'acquisition effective et les résultats de l'apprentissage, et non pas sur le seul fait de s'inscrire à une formation, de la suivre jusqu'à son terme et d'obtenir le certificat qui la sanctionne. » (UNESCO, 1990, art. IV).

Reste à savoir quelles conséquences va avoir cette centration sur le learning. Indéniablement, la qualité ne sera plus seulement référée à des données liées principalement à la scolarisation et aux moyens attribués à celle-ci, mais va tendre à se focaliser sur les « outcomes » ou « outputs » en termes de compétences : « Il est nécessaire de définir pour chaque programme éducatif des niveaux d'acquisition satisfaisants et d'appliquer des systèmes améliorés d'évaluation des résultats. » (UNESCO, 1990, art. IV). « Seeing the international education agenda as “unfinished business”, a focus on learning, on what is actually learned (knowledge, skills, competencies and values) - rather than on mere participation in educational processes - is also based on the recognition of the limits of traditional proxy indicators (such as

pupil/teacher ratios, share of qualified teachers, and mean years of schooling) in gauging the quality of learning and the contribution of education to inclusive and equitable development. » (UNESCO, 2012, p. 8)

Quand on prend en compte le quasi monopole de l'OCDE sur la manière d'évaluer le niveau des compétences, donc de la qualité des systèmes éducatifs, et qu'on constate que la Banque Mondiale s'appuie sur les évaluations de l'OCDE et de TIMMS, force est de constater qu'on risque d'aller vers une mondialisation d'un management par la qualité fondé sur l'evidence based theory et sur la valorisation des critères d'efficacité (incluant l'équité) et d'efficacité³⁴. Rappelons l'argumentation purement économique et basée sur la recherche de la croissance invoquée pour recourir aux tests PISA et TIMMS dans l'éducation formelle de base : « Lorsque l'écart-type des notes obtenues par les élèves en lecture et en mathématiques augmente d'un point (ce qui correspond en gros au relèvement du rang d'un pays, le portant de la médiane aux 15 % supérieurs) c'est le signe d'une forte augmentation de deux points de pourcentage en termes de croissance du PIB annuel par habitant. » (Banque Mondiale, 2011, p. 3). L'UNESCO a dès lors raison de se méfier : « Caution, however, needs to be exercised in relation to the recent emphasis on large-scale assessments of learning outcomes; it may be argued that learning assessments should necessarily be grounded in local contexts and needs, if they are to be relevant for national educational processes. » (UNESCO, 2012, pp 8-9).

Plus fondamentalement, de nombreuses voix s'élèvent pour faire remarquer que la qualité de l'éducation, comme toute qualité d'un service, ne peut pas être appréciée de la même façon que celle d'un produit, car elle résulte forcément d'une co-construction entre enseignants et apprenants. Dès lors, le « learning » serait indissociable du « teaching » et du contexte général et sociétal. Il conviendrait dès lors d'être très circonspect sur la validité de démarches qualité uniquement ou trop centrées sur la mesure des apprentissages.

Les définitions de la qualité dans le cadre des conceptions humanistes de l'éducation (cf. chap. 3 ci-dessus) préconisent aussi la qualité du « learning », mais elles s'appuient sur modèles qui découplent souvent la croissance économique du développement. De plus, et surtout, elles devraient concevoir la qualité comme relative et référée à des valeurs. Parviendront-elles (et les procédures d'évaluation qui devraient aller avec) à s'affiner, à convaincre et à s'imposer sur une plus grande échelle ? C'est un des grands enjeux posés par le passage de la qualité de l'éducation telle que conçue traditionnellement à la qualité du « learning ».

1.6. La lente, mais constante centralisation / harmonisation de l' « espace suisse de formation ».

En Suisse, il va falloir tenir compte, dans l'optique du post-2015, de l'accélération de la construction de l' « espace suisse de formation » au sens des récents art. 61a et suivants de la Constitution. Considérée comme relevant de la compétence exclusive des cantons lors de l'élaboration des Constitutions de 1848 et de 1876 (à l'exception de l'école polytechnique fédérale et de la formation des médecins), l'éducation a vu petit à petit le nombre de ses secteurs

³⁴ Malgré les appels du type de celui de Kenneth King : « But the rediscovery of the very obvious importance of learning as opposed to merely attending should not be an argument to narrow education to the new statistics about test scores for maths and reading. » (King, 2012)

dépendre du niveau fédéral à commencer par la formation professionnelle. Les dernières évolutions en ce début de 21^{ème} siècle sont marquées par la volonté politique de création d'un véritable « espace suisse » en la matière et les mises en œuvre sont importantes, surtout dans ce qui constitue le dernier bastion de la souveraineté cantonale, la formation de base. Contraints par la Constitution à l'harmonisation, les cantons vont se référer de plus en plus à une conception unique de la qualité de l'éducation, même si les enjeux vont être l'objet de luttes politiques fortes, surtout en Suisse alémanique (à l'image de l'adoption du concordat Harmos imposant l'école enfantine obligatoire ou des oppositions qui se dessinent quant à la conception du savoir et celle de l'apprentissage à privilégier dans le Lehrplan).

Le processus d'unification se déroule aussi à l'échelle fédérale avec la récente création du SEFRI qui devra conjuguer les conceptions des anciens SER et OFFT en matière de qualité de l'éducation.

Enfin, du côté de la conception humaniste de l'éducation, rappelons la création récente de la fondation « éducation21 » regroupant, sous l'égide de l'éducation en vue du développement durable, les deux anciennes fondations, la FEE (Fondation Education à l'Environnement) et la FED (Education au développement, « global education »). Comment cette fondation va-t-elle pouvoir promouvoir sa conception de la qualité de l'éducation et les valeurs et thématiques dont les deux anciennes fondations étaient porteuses ?

4.2. Faut-il continuer à s'appuyer sur le concept de qualité ?

« La qualité en éducation (...) est souhaitable en tant que telle, que gagnerait-on si l'on mettait en cause ce terme ? » (Behrens, 2007, p. 3). La position de Behrens semble frappée du sceau du bon sens, même si l'on soutient que la qualité, dans son acception majoritaire actuelle, est un outil au service d'une idéologie politique néo-libérale.

Il vaut donc mieux accepter le postulat qu'une éducation doit être de qualité (selon la signification que lui donne le sens commun) et se concentrer sur le concept même, ses composants et sur les moyens dont il faut se doter pour l'évaluer. Bouchard & Plante (2003, p. 234) rappellent à ce sujet, qu'il est d'abord indispensable d'« établir la différence entre un simple changement et une amélioration de la qualité qui, elle, constitue un changement dans une direction voulue »³⁵. Dans une période caractérisée par beaucoup par son « bougisme », la distinction est d'importance et nous contraint à une première réflexion sur la direction qui est voulue. Sans être au clair sur ce qui est recherché, il n'y a pas de possibilité de dire si l'éducation est de qualité ou non. Et cela nous conduit à une deuxième réflexion à mener : doit-on continuer à affirmer qu'il n'y a qu'une seule direction possible pour l'éducation et une seule manière d'évaluer sa qualité ?

« The cultural basis of Guthrie's (Guthrie, 2003) and other researchers' assessment of the viability of learner-centred pedagogies (e.g. Tabulawa, 1997; Harley et al., 2000), that notions

³⁵ « Il ne s'agit donc pas de s'interroger sur le « comment améliorer la qualité d'un programme ? », mais plutôt sur le « comment améliorer un programme pour qu'il atteigne la qualité souhaitée ? ». La question ainsi reformulée est certes plus exigeante. Elle met en évidence le fait que dans le contexte de la recherche de la qualité, nous ne pouvons pas échapper à l'obligation de définir clairement, et au préalable, la qualité que nous souhaitons ou à laquelle nous aspirons. » (Bouchard & Plante, 2003, p. 225)

of education quality are restricted by a Western-bias, demands attention be given to other possibilities. (...) For example, some researchers adopting postcolonial perspectives incorporate communitarian values into their notions of quality (e.g. Dei, 2002; Hickling-Hudson and Ahlquist, 2004) that are often missing or only thinly treated in mainstream literature. » (Barrett, al, 2006, p. 4)

Dès lors, deux pistes principales sont à explorer pour qui veut s'aventurer dans les débats concernant la qualité de l'éducation post-2015 : revisiter le concept de qualité et se focaliser sur les critères de la qualité.

2.1. Revisiter le concept de qualité et la « culture qualité »

Torres (1996) nous fournit une base conceptuelle intéressante en posant le postulat que la qualité est à la fois « Hexis » et Poïos » :

- « Hexis » porte sur les caractéristiques internes de l'objet, la qualité est ce par quoi l'objet est pleinement ce qu'il doit être, conformément à ses spécifications individuelles.
- « Poïos » est l'aspect subjectif de la qualité : tout sujet sélectionne et privilégie telle ou telle caractéristique d'un objet parmi d'autres. Le poïos résulte donc d'un acte de jugement exprimé à partir de normes et de critères. Ce jugement de valeur est constitutif de notre faculté même de juger, mais il est aussi social et culturel.

Dès lors, il y a véritablement « qualité » lorsqu' il y a un « maintien corrélé » des deux dimensions, « Hexis » et « Poïos ». Mais cette mise en tension entre ces deux pôles peut être source d'ambiguïtés, de déséquilibres, de risques de dérives.

Ainsi, en mettant principalement l'accent sur le produit, on tend à surinterpréter « Hexis » et on est alors dans ce que Torres appelle la « mauvaise foi ». On fait croire que les caractéristiques existent en tant que telles et qu'elles ne dépendent pas de jugements de valeurs. C'est le cas, lorsque la mesure du critère d'efficacité prend le dessus sur les autres et que l'on privilégie le « zéro défaut » et la réduction des coûts..

A l'autre extrême, en mettant principalement l'accent sur l'utilisateur, on surinterprète « Poïos » en faisant croire que la qualité n'est qu'une question de normes, de choix subjectifs. Le besoin de l'utilisateur devient alors premier.

Revisiter le concept de qualité invite donc à reconstruire ce « maintien corrélé » entre « Hexis » et Poïos » en s'interrogeant sur l'aptitude d'un objet (pour nous l'éducation, ses finalités et son système) à l'usage³⁶. Pour nous, cela signifie que la qualité de l'éducation doit être référée à la fois à des caractéristiques inhérentes à l'acte d'éduquer (la transmission de valeurs, l'acquisition de savoirs, de compétences, etc.) et à des actes de jugement des différentes sociétés concernées, acte « dont il convient d'établir clairement les critères.» (ibid., p. 44) . (Ce qui n'ira sans poser l'éternel problème de savoir qui exerce le pouvoir d'exprimer un acte de jugement au nom d'une société et quel type de société a le droit d'exprimer et de faire valoir de tels actes de jugement : les « sociétés nationales » ? les communautés locales ? les minorités culturelles ?...).

³⁶ A noter que Torres estime que l'utilisation centrale du critère d'aptitude à l'usage est au centre des démarches de certification de qualité ISO (page 37).

En suivant Torres, on peut mettre en évidence un autre élément fondamental dans la perspective de mieux définir la qualité de l'éducation pour la période post-2015 en s'interrogeant sur la nature de la qualité : celle-ci est en effet devenue une valeur sociale dominante dans les milieux de l'éducation au point qu'on peut parler, comme Torres, d'une « culture qualité » (p. 41). Or, « des considérations d'ordre sociologique mettent en évidence une dualité culturelle de la valeur « qualité ». (...) Ainsi, à la dimension *hexis/poïos* du concept semble faire écho une double dimension *rationalité/hédonisme* dans la « culture qualité ». » (Torres, 1996, p. 41). D'un côté, la qualité s'identifie à une culture de la généralisation de stratégies de mesures et de prises de décision conçues comme « evidence based ». C'est le pôle *rationalité*. « Mais cette rationalisation s'inscrit dans une valeur dominante des sociétés post industrielles qui est celle de l'*hédonisme* » (ibid., pp 41-42) accentué par le capitalisme avancé marqué par la fin des grandes idéologies. La dimension hédoniste de la « culture qualité » renvoie, à l'extrême, à un acte de jugement du « client » qui vit par la consommation et ne s'appuie plus sur des normes pour effectuer son acte de jugement : « La norme se fait désormais microsociale : nous choisissons [les produits] et en changeons selon nos humeurs et nos caprices. » (ibid., p. 43). N'est-ce pas pour suivre cet aspect hédoniste de la « culture qualité » que le We Public Management insiste autant sur l'établissement, au moyen de tous les outils d'Internet, de relations personnalisées entre les citoyens/clients et l'administration ?

A la lumière de ces explorations théoriques de la qualité par Torres, la position de Behrens (2007, p.) prend tout son sens : « Si nous nous intéressons à la qualité dans le monde de l'éducation, celle-ci relève d'abord du processus de formation lui-même. Depuis les enquêtes internationales PISA, la qualité se décrit avant tout en termes de performances d'élèves. Il s'agit d'une approche qui séduit, précisément parce qu'elle est quantifiable. Elle donne l'impression d'une certaine objectivité, mais elle tend aussi à effacer ce que les enseignants et les parents perçoivent subjectivement comme qualité dans l'interaction formatrice. Cette richesse du travail en classe est cependant plus difficile à cerner. Il s'agit d'une dimension mouvante qui est au cœur de l'interaction formatrice. Elle se trouve dans le vécu professionnel du formateur qu'il faut mettre en mots et communiquer pour la faire émerger. Elle se montre alors dans le récit, implique une construction de sens dans le partage des pratiques et dépend de contextes éphémères. Ces récits pris individuellement sont parfois difficiles d'accès mais en les croisant, la recherche devrait parvenir à dégager quelques invariants de la qualité de l'action pédagogique³⁷. » Autrement dit, y a-t-il une pertinence dans la recherche d'une qualité de l'éducation à l'échelle macro, alors que celle-ci ne se donnerait à voir qu'à l'échelle micro et pour autant qu'elle repose à chaque fois sur la construction d'un cadre d'analyse interprétatif ?

2.2. Se focaliser sur les critères de la qualité, d'abord en termes de valeurs

Si l'on admet que toute qualité reste relative, « sa définition est tributaire de besoins, de normes et de stratégies d'acteurs et d'utilisateurs. » (Behrens, 2007, p.) « L'important est [alors] le critère »³⁸ ou plus exactement les critères.

³⁷ Il est intéressant de relever qu'une institution comme « Le chiffre de la parole » à Lausanne oeuvrant dans le champ de l'éducation, mais relevant du secteur administratif de l'aide sociale, a réussi à faire admettre par l'OFASE un dispositif de qualité fondé sur les récits appelé « L'abord de la qualité ». Ces récits sont retranscrits et répartis par un responsable de l'institution dans les 19 critères qualité prévus par canevas fourni par l'OFASE. (<http://www.le-chiffre-de-la-parole.ch/navigation/dispositifs/9-labord-de-la-qualite-smq>).

³⁸ Pour reprendre le titre du dossier du n° 126 / 1996 de la Revue Education Permanente Paris.

Quand on veut déterminer la direction à donner à un système éducatif, il est coutume de se référer à la notion de besoin et d'estimer s'il existe un écart entre ce qui est offert actuellement par le système éducatif et l'offre souhaitée ou idéale. « En général, lorsque l'on se réfère à la notion de besoin dans le contexte de la justification de la présence d'un organisme, on fait allusion à la notion de « besoin partagé par plusieurs » au sein d'une société, d'une collectivité ou d'un milieu. En ce sens, ils sont externes à l'organisme et se définissent toujours relativement à un manque. En éducation, il y a lieu, croit-on, d'interroger la notion de « besoin de l'élève ». Plus spécifiquement, met-on en place des programmes de formation pour répondre aux besoins des élèves ou aux besoins de la société ? (...) Si des élèves nous disent majoritairement qu'ils n'ont pas « besoin des mathématiques à l'école », devons-nous cesser l'enseignement de cette discipline puisque les élèves ne manifestent aucun besoin à cet égard ? Doit-on parler des besoins des élèves ou ne serait-il pas plus cohérent de considérer les élèves comme la contrainte principale à laquelle un programme est assujéti ? » (Bouchard & Plante, 2003, p. 227).

Sur la question des grandes orientations du système éducatif, la Commission Suisse pour l'UNESCO posait très pertinemment la question suivante : « De quelle demande parle-t-on ? D'une demande centrée uniquement sur les individus et leur besoin d'employabilité ou aussi sur des finalités sociales dans lesquelles nous aurions à défendre celles qui sont au cœur de la raison d'être de l'UNESCO : les droits de l'homme, la justice sociale, la culture de la paix, la diversité culturelle et la soutenabilité ? Si l'on estime que l'enjeu est d'accroître la qualité de l'éducation scolaire dans la perspective de renforcer et de développer davantage la démocratie et l'égalité, sans compromettre la légitime attente des individus de pouvoir s'intégrer dans le monde du travail, il est plus difficile de concevoir une organisation conciliant ces diverses logiques. »³⁹

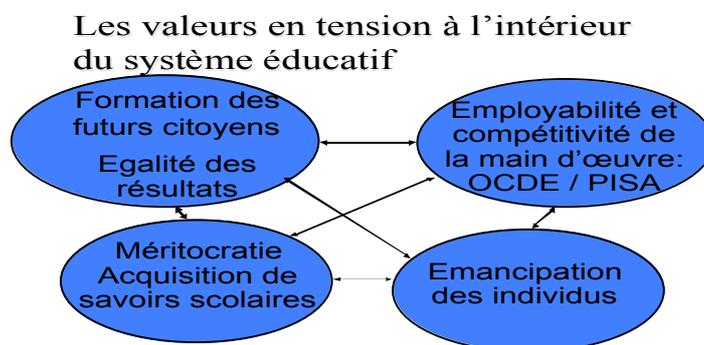
Sous la pression d'un « We Public Management » en élaboration, va-t-on aller vers un « déclin des institutions » (Dubet, 2002), non dans le sens de l'invention de figures institutionnelles plus démocratiques, mais vers une éducation centrée sur le client ? La question mérite d'être posée quand on constate certaines évolutions, par exemple, dans l'éducation supérieure, le rôle attribué (en théorie tout du moins) à l'évaluation des enseignants par les étudiants ou par le développement des secteurs de l'éducation soumis à un régime de quasi-marché.

Définir des critères pour la qualité exige d'être au clair sur le ou les modèles de référence utilisés pour prioriser une conception de l'éducation. Nous avons retenu jusqu'ici un modèle simple à deux composantes, la conception économiste et une conception plus humaniste défendue notamment par l'UNESCO (cf. ci-dessus, p. 2). Mais pour explorer plus profondément les enjeux de la qualité de l'éducation dans la période post-2015, il nous faut complexifier ce modèle. Tout d'abord, rappelons qu'aux trois échelles - macro, méso et micro – tout apprentissage résulte d'une interaction formatrice entre 5 pôles : les valeurs, l'institution, l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Selon le type de ces interactions, on peut classer les systèmes éducatifs en 4 types et non plus seulement deux. Il va sans dire que ces 4 types ne se trouvent quasiment jamais à l'état pur et qu'ils s'interpénètrent selon les rapports de pouvoir et l'histoire du pays ou de la région :

³⁹ Extrait des considérants de la thèse n° 4 du document d'invitation au workshop de novembre 2009 (cf. ci-dessus, chap. 4). Document non publié.

- Le type « méritocratique » privilégie une sélection précoce fondée sur le mérite (valeurs), organise des filières selon le niveau des élèves (institution), se rattache à une conception figée du savoir qui rend impossible toute évolution vers l'acquisition de compétences et considère l'apprentissage comme une transmission⁴⁰. Comme ce type est très prégnant en France, en Suisse romande et dans toute l'Afrique francophone, il est important de le prendre en compte.
- Le type néo-libéral est celui défendu par l'OCDE : fondé sur des finalités économiques de maintien de la croissance, il ne privilégie pas une sélection trop précoce et préconise une hétérogénéité pour la formation de base, il favorise l'élaboration de curricula en termes de compétences en lien avec les exigences du monde économique et est ouvert à des approches diverses (constructivistes ou autres) pourvu qu'elles soient efficaces et efficientes.
- Le type « apprendre à apprendre » met l'accent sur le développement de l'individu et de son potentiel, accorde peu d'importance aux savoirs académiques dans la formation de base pour se concentrer sur les processus d'apprentissage et préconise des approches constructivistes et l'individualisation des parcours de formation.
- Le type émancipateur met l'accent sur l'émancipation collective des apprenants pour qu'ils puissent devenir des citoyens actifs et aptes à affronter ensemble les défis sociétaux, il préconise un système où la sélection est retardée au maximum, il cherche à lier savoirs et action en soutenant le développement de compétences et il donne la préférence à des démarches (socio)-constructivistes.

Comme ces quatre types se retrouvent partout peu ou prou, on peut estimer que tout système éducatif étant un champ de tensions entre les valeurs promues par chacun de ces 4 types, il s'agit d'explicitier et prioriser ces valeurs pour fixer les critères de la qualité :



2.3. L'éthique, la soutenabilité, la citoyenneté et l'égalité comme horizon programmatique d'une éducation humaniste et émancipatrice

Il n'est pas concevable d'envisager d'aborder la question de la qualité de l'éducation au sens de qualité du learning sans se référer à des valeurs, sans définir un horizon programmatique. Le choix des constituants de cet horizon, le choix de ces valeurs relèvent du politique. Si on cherche à axer les finalités d'une éducation humaniste sur l'émancipation collective des individus vers la formation de citoyens responsables, alors l'éthique, la soutenabilité, la citoyenneté et l'égalité s'imposent comme les éléments en interaction de l'horizon programmatique à défendre et comme les fondements de toute recherche de qualité.

Une éducation éthique (englobant les aspects normalisés sous forme de droits par la Convention des droits de l'enfant), par l'éthique et pour l'éthique en vue d'une soutenabilité

⁴⁰ Qui se résume à la formule des 3 E d'Elisabeth Altschull : expliquer, exercer, évaluer.

qui doit sans cesse être mise en débat dans des processus participatifs et collectifs : tous ces aspects ont été largement documentés. Arrêtons-nous un moment sur le quatrième élément, l'égalité.

Pendant un temps, il a semblé que la principale caractéristique de la conception humaniste de l'éducation par rapport à la conception économiste était la prise en compte de l'équité comme valeur fondamentale avec une forte composante égalitaire. Ainsi, dans le RMS 2005, l'équité est référée à l'égalité notamment de résultats (cf. chap. 3 ci-dessus). On sait que le glissement de l'égalité vers l'équité s'est opéré graduellement dans l'époque post-moderne, notamment sous l'influence de penseurs libéraux. En tout état de cause, force est de constater que l'équité a été pleinement récupérée par la conception économiste qui, on l'a vu ci-dessus, l'a insérée comme critère d'efficacité avec la croissance économique comme horizon programmatique.

Il ne s'agit pas d'entrer dans un bras de fer entre équité et égalité : laissons l'équité être traitée comme elle l'est par l'approche économiste de l'éducation. Il n'est déjà pas si mal que cette conception se préoccupe de faire en sorte que « l'ensemble du groupe d'élèves progresse, mais aussi que le fossé qui, au départ, sépare les élèves les plus faibles des plus forts ne se creuse pas et, si possible, se réduise. » (De Ketele & Gerard, 2007, p. 12). Il n'en reste pas moins que les débats sur l'équité semblent sans fin et qu'ils s'enferment dans des distinctions entre 4 ou 5 types d'équité. De plus, n'y a-t-il pas une certaine hypocrisie des promoteurs de la mesure de la qualité fondée sur les enquêtes PISA d'affirmer qu'ils se préoccupent d'équité alors que tous leurs résultats sont principalement centrés sur le classement des pays en fonction de la moyenne obtenue ? Pourtant, « rien n'empêche de produire des résultats scientifiques à partir de ces enquêtes sur les conséquences des orientations plus ou moins précoces, des filières différenciées, de l'autonomie des établissements ou encore du redoublement, etc. » (Felouzis & Hahnart, 2011, p. 12). Ces enquêtes se font certes, mais les publications sont beaucoup plus confidentielles, sauf si un enjeu quelconque le nécessite⁴¹. Force est de constater que l'utilisation du croisement des données sur les résultats des élèves et sur leur milieu socio-économique afin de voir si, à terme, l'écart a tendance à se resserrer n'a pas été retenue en Suisse comme indicateur concernant l'éducation en vue du développement durable dans le cadre de la stratégie du Conseil Fédéral. Pourtant, la suggestion avait été faite par la Commission suisse pour l'UNESCO. Finalement, seule la moyenne des points obtenus en littéracie a été retenue comme indicateur...

Certes cette question de l'égalité en éducation a été largement débattue et parfois dénaturée comme dans le concept d'égalité des chances. Mais il vaut la peine de la réinsérer comme un élément de l'horizon programmatique dans les réflexions sur la qualité du learning. Mais plutôt que d'en faire un outil d'analyse seulement à l'échelle macro, il conviendrait plutôt d'insister sur ses implications éthiques aux échelles micro et méso : égalité et démocratie dans l'établissement scolaire, égalité et obligation pour l'institution de mettre en œuvre un « pari d'éducabilité » (Meirieu, s.d.), etc.

⁴¹ Ainsi on a pu assister, dans le cadre de la Conférence Internationale de l'éducation (CIE) de 2008 consacrée à l'éducation inclusive, à un exposé de M. Andreas Schleicher, coordinateur international PISA, dénonçant les écarts importants, notamment en Allemagne, entre les résultats obtenus par les élèves selon leur milieu socio-économique. Mais le même M. Schleicher a décliné les résultats de PISA en liant performances des élèves et dépenses publiques pour affirmer que dans l'OCDE, « taxpayers could expect 22% more output for their current investments into schooling ». Mais cette fois-ci, c'était pour le compte d'une publication de Mac Kinsey... (Schleicher, 2007, p. 9). L'interprétation et l'analyse des résultats PISA peuvent donc être adaptées au contexte.

4.3. Quelques autres questions centrales pour revisiter le concept et la « culture qualité »

3.1. Nécessité de repenser le couplage / découplage éducation-développement

Tout le raisonnement de la qualité du learning dans la conception économiste repose sur l'établissement d'un rapport de linéarité cause-conséquence entre l'acquisition de compétences (par ailleurs définies par ceux qui vont mesurer leur acquisition) – accès à l'emploi dans une économie globalisée hyper compétitive – croissance économique – développement humain.

Si le découplage croissance – développement est prôné de longue date par ceux qui se retrouvent dans la conception humaniste de l'éducation, les autres relations se doivent d'être interrogées pour savoir s'il est valide de les laisser couplées.

3.2. Nécessité d'insérer le niveau « petite enfance » dans la qualité du learning

Le « Cadre d'action de Dakar » a posé comme premier objectif du programme « Education pour tous » le développement et l'amélioration de la protection et de l'éducation de la petite enfance. Il y est précisé « qu'une prise en charge et une éducation satisfaisantes de la petite enfance, tant au sein de la famille que dans le cadre de programmes plus structurés, ont un impact positif sur la survie, la croissance, le développement et les capacités d'apprentissage des enfants. Ces programmes doivent être globaux, mettre l'accent sur l'ensemble des besoins de l'enfant et prendre en compte la santé, la nutrition et l'hygiène ainsi que le développement cognitif et psychosocial. » (UNESCO 2000, point 30, p. 15)

Force est de constater que la définition de la qualité de la conception économique de l'éducation met bien plus l'accent sur l'évitement du décrochage scolaire que sur l'action en amont dès le plus jeune âge.

L'OMEP a mis en évidence la spécificité de ce niveau concernant les enfants de 0 à 8 ans et l'exigence de penser une éducation adaptée et progressivement orientée vers la scolarisation. La tendance actuelle est en train de noyer l'éducation de la petite enfance dans l'éducation de base et de chercher à scolariser les enfants de plus en plus vite au motif de l'équité selon la version de l'OCDE. Or, une éducation de qualité exige de disposer de critères spécifiques pour cette classe d'âge, donc de moyens adaptés. Différents milieux s'attaquent à cette question à l'exemple de la CSU en Suisse (cf. aussi, Stamm, 2012).

3.3. Nécessité d'insérer dans la qualité du learning le secteur de l'éducation non formelle, notamment pour les adultes

On sait qu'en Suisse, l'éducation des adultes ne relève quasiment que de l'éducation informelle. Les diverses institutions et associations qui oeuvrent dans ce champ participent activement à la mise sur pied de critères de qualité permettant d'accorder des accréditations ouvrant la voie à des possibilités de subventionnement. Ainsi le système Eduqua donne-t-il satisfaction, mais laisse certaines questions ouvertes : « Cette certification est subordonnée à la conformité à six critères généraux décrits dans le manuel spécifique à disposition des organismes de formation souhaitant l'obtenir. Et en effet, ces organismes se munissent d'un système de contrôle de la qualité qui suit les indications de ce manuel. Les praticiens de ce secteur que nous avons interviewés estiment qu'EDUQUA a apporté une amélioration dans l'organisation et la gestion des offres de formation. En revanche, au-delà du degré de

satisfaction des participants aux cours, le système ne garantit pas a priori la qualité des contenus et de l'enseignement. » (Del Don, 2009, p. 14).

Sur le plan international, « grâce au Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE), on a, pour la première fois en 2010, réussi à présenter un rapport international dans ce domaine de l'éducation. » (Schwartz, 2010). Si ce type d'éducation est de plus en plus pris en compte, les compétences qui y sont développées sont le plus souvent réduites à des éléments de la qualification professionnelle. La question est de savoir comment la tradition progressiste/ humaniste pourrait s'emparer davantage de ce secteur et y faire valoir ses conceptions de la qualité.

Avec Samuel Joshua, on peut aller plus loin sur la voie de l'intégration du secteur non formel dans l'appréciation de la qualité d'un système éducatif et non essayer de tout scolariser. Il faut se méfier de l'émergence d'une « école totale » (perspective qui est présente aussi bien dans les organisations internationales que dans les milieux patronaux, de gauche, religieux ou fascistes). « Il me semble qu'il vaut mieux jouer de la multiplicité contradictoire (voire antagonique) des institutions d'éducation. L'école ne devient alors qu'une de celles-ci, dont il faut limiter l'impact, en même temps que penser et défendre la spécificité. [Ce qui fait la spécificité de l'école, c'est qu'elle socialise à travers l'étude des savoirs.] C'est ce qui me conduit à proposer de « re-scolariser l'école et socialiser l'éducation ». Il faut redonner ses lettres de noblesse aux voies éducatives non scolaires, en particulier celles qui sont liées à l'engagement social (associatif, syndical, politique). » (Joshua, 2004).

3.4. Poursuivre la réflexion sur les compétences nécessaires dans le cadre de la soutenabilité et de la justice sociale.

Nous renvoyons au chapitre 3 ci-dessus tout en relevant que des questions de fond se posent ici : « Is it possible to establish universal indicators of [an education for] sustainability? What might they be? What principles might be applied to identify relevant indicators of quality for a particular context? » (Barrett, al., 2006, p. 15). Quelques balises ont commencé à être posées à l'occasion de la deuxième phase de la DEDD en termes d'apprentissages et de processus à favoriser dans le cadre de l'EDD (Tilbury, 2011 ; Wals, 2012).

3.5. Favoriser des démarches de qualité qui se focalisent d'abord sur l'échelle micro et l'intègrent dans une perspective systémique

Ce qui est premier dans la qualité de l'apprentissage, ce sont les interactions formatrices à l'échelle micro. Les économistes négligent trop cette échelle. C'est à cette échelle qu'il faut porter toute l'attention et favoriser par des démarches de « capacity building » autant l'investissement des apprenants que l'amélioration des pratiques des enseignants et celle des conditions offertes par le contexte. Ainsi des approches comme celle du Portfolio européen des langues sont intéressantes, car elles se fondent sur la possibilité de donner aux apprenants des repères sur leurs propres acquisitions par des pratiques d'autoévaluation. Mais, à un autre niveau, le contenu des tests peut très bien être utilisé pour des enquêtes comparatives entre classes dans un établissement, entre établissements, voire au niveau national. Les promoteurs de ce portfolio envisagent, nous l'avons vu, de possibles extensions à d'autres apprentissages. Il faudra néanmoins rester très attentif à la nature cumulative des apprentissages linguistiques qui ne se retrouve absolument pas en matière de compétences, telles qu'elles sont envisagées

par exemple dans le cadre de l'EDD. Le lien entre valeurs, attitudes et savoirs tel qu'il est attendu comme « outcome » d'une éducation en vue du développement durable est autrement plus difficile à définir et à découper en micro-objectifs évaluables. L'élaboration d'un système comme celle tentée par l'UNICEF (cf. ci-dessus, chap. 3.3.1) ou des approches comme celle de la Pédagogie du texte (Faundez, 2004) paraissent à cet égard prometteuses.

Mais plus fondamentalement, la prise en compte du niveau micro comme composante essentielle de la qualité devrait permettre de contribuer à une éducation de qualité à toutes les échelles. Cela implique que soient explicitées et revisitées les théories de base utilisées tant dans la définition des curricula que pour l'organisation des établissements ou programmes non formels et que dans la mise en œuvre à l'échelle de la relation enseignement/apprentissage. Quelles conceptions favoriser pour aller vers une qualité de l'éducation et pour être en cohérence avec les valeurs promues ? Et ceci, tant sur le plan psychologique (conception de l'apprentissage : la qualité peut-elle se contenter de behaviorisme ou doit-elle reposer sur une conception constructiviste ou socio-constructiviste ?) que sur le plan épistémologique (sur les savoirs à acquérir) et didactique (en favorisant des conceptions qui cherchent à donner du sens à l'apprentissage et à permettre la construction d'une pensée critique, complexe et réflexive).

3.6. Remarque conclusive

« La qualité comme outil de contrôle et de prescription fondé sur des batteries d'indicateurs qui ne font sens qu'après des décideurs semble avoir encore de l'avenir malgré les démonstrations sur les limites de l'exercice. En revanche une approche concertée et dynamique qui prenne en compte les acteurs et leur environnement afin de faire sens devrait permettre de concevoir la qualité comme un outil souple de diagnostic et d'amélioration durable de l'acte éducatif. L'enjeu est de s'éloigner du jugement moral ou de l'opinion pour parvenir à une compréhension objective des besoins, des moyens, des capacités en jeu au bénéfice du plus grand nombre. » (Éric Guillot, 2011, p. 26)

En s'appuyant sur les textes de l'UN Task Force et de l'UNESCO relatifs au post-2015 qui dénoncent le business as usual comme une impasse à relativement court terme, il convient de substituer au modèle économiste à références universelles un modèle d'éducation humaniste et émancipatrice ayant des références qui tiennent compte de la diversité culturelle et fondées sur des valeurs. Le problème, comme le prétend peut-être sévèrement Xavier Rogiers (2011), est que « les défenseurs de valeurs humanistes n'ont pas réussi à mettre en place des dispositifs adéquats pour servir l'école publique. Il s'agit maintenant de mettre ces concepts et ces belles idées au service de ceux qui en ont le plus besoin. »

Dans cette perspective, Sayed (1997, cité par Barrett et al., 2006, p. 5) développe l'idée suivante : « In seeking an alternative to this new rightist approach, Sayed contrasts « idealist » and « fitness for purpose » definitions of educational quality. The former identifies educational quality as a judgement of the level of achievement in some defined attribute relative to a standard – a « gold standard ». In contrast, « fitness for purpose » approaches define quality in terms of the production of goods or services to fulfil perceived needs or to conform to specific criteria in their production – two variants. Described as consumer-oriented or producer-oriented approaches to quality. Sayed critiques both of these paradigms as providing only partial definitions of quality, where « partial » here means both incomplete and also relying on the judgement of only part of society. He goes on to suggest a resolution

to this problem of the existence of these two distinct approaches by drawing on a model that appears in the ANC's Education And Training Policy document. This model is interesting in that it attempts to deal with what is commonly seen as a tension between the concepts of quality and equality in education. (...). It does ensure that « the notion of quality is disconnected from narrow concerns of costs which may result in practices that either marginalize some or privilege others. » It further builds into the concept of quality the recognition of its essentially moral, political and ethical nature. Sayed argues that this understanding of the concept becomes meaningful if it is combined with greater transparency in public life that exposes educational decision-making to critical and informed dialogue. »

Pour juger de la qualité d'un système éducatif et de son évolution, il conviendrait alors de porter l'attention principalement sur quatre des composantes du modèle de la mesure de la qualité de Plante & Bouchard (cf. p. 7 ci-dessus) :

- la *pertinence* pour le maintien de l'adéquation entre les moyens mis en oeuvre et les finalités recherchées, notamment en termes de valeurs. Ces finalités forment un horizon programmatique qui devrait se composer d'une interaction entre éthique, égalité, soutenabilité et citoyenneté. « Pour ce qui est de la pertinence, l'enseignement de ces 20 dernières années a montré la nécessité de se préoccuper des valeurs de l'école. On ne peut pas concevoir de revoir un système éducatif en faisant l'impasse d'une discussion sur les valeurs. Et suite à cette discussion, il faut mettre l'approche curriculaire en cohérence avec les valeurs. » (Rogiers, 2011).

- la *cohérence* entre les objectifs éducatifs et les moyens mis en œuvre aux trois échelles

- l'*efficacité/durabilité*

- la *flexibilité* pour permettre une régulation constante du système. Avec un horizon programmatique tel qu'il a été défini, cette flexibilité ne peut reposer que sur des démarches participatives (qui peuvent admettre des évaluations externes et des indicateurs quantitatifs) à chacune des trois échelles et dans des processus systémiques inter-échelles pour qu'il y ait cohérence entre le macro, le méso et le micro.

Bibliographie

- Akkari, A. & Dasen, P. (Eds.), 2004, *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris: L'Harmattan.
- Ambühl & Renold, 2010, Préface des mandants, In : CSRE, 2010, *L'éducation en Suisse Rapport 2010*, Aarau : SKBF/CSRE.
- Aucoin, Peter, 1990, *Administrative Reform in Public Management: Paradigms, Principles, Paradoxes and Pendulums*, Governance, Volume 3, Issue 2, pages 115–137, April 1990 (pages 115–137)
Téléchargeable : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/gove.1990.3.issue-2/issuetoc>
- Bailly, Michèle et al., 1998, Le management de la qualité dans l'éducation, extrait de : Bailly, Michèle, Cabanes, Catherine, Gogue, Jean-Marie, 1998, *La qualité à l'école*, Paris : Economica.
Article téléchargeable : <http://www.fr-deming.org/selection.html>
- Bain, D. & Barblan, F., 1998, *A propos d'une enquête internationale. Physique et chimie*. Genève : DIPCO (Développement et innovation au cycle d'orientation).
- Ball, Stephen, 2003, *The teacher's soul and the terrors of performativity*. Journal of Education Policy, 18 (2). pp. 215-228.
- Banque internationale pour la reconstruction et le développement / Banque Mondiale, 2011, *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. World Bank Group Education Strategy 2020*. Washington : The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22474207~menuPK:282402~pagePK:210058~piPK:210062~theSitePK:282386,00.html>
- Banque internationale pour la reconstruction et le développement / Banque Mondiale, 2011, *Apprentissage pour tous. Investir dans l'acquisition de connaissances et de compétences pour promouvoir le développement. Stratégie de la Banque mondiale pour l'éducation: Horizon 2020. Résumé analytique*. Washington.
Téléchargeable : siteresources.worldbank.org/.../French_Exec_Summary_2020_FINAL.pdf
- Barrett, Angeline, and al., 2006, *The concept of quality in education: A review of the 'international' literature on the concept of quality in education*, Bristol : EdQual Working Paper No. 3, EdQual, University of Bristol.
Téléchargeable : www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp3.pdf
- Beeby, C.E., 1966. *The quality of education in developing countries*, Cambridge, MA. : Harvard University Press.
- Behrens, Matthis, (dir), 2007, *La Qualité en éducation*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bosker, R.J., 1994, Où en est la recherche anglo-saxonne ? In Crahay, M. (éd), *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, pp. 9-26.

Bouchard, C. et J. Plante, 2000, *La qualité : sa définition et sa mesure*, Service social, 47 (1/2), p. 27-62.

Téléchargeable : www.erudit.org/revue/ss/1998/v47/n1-2/706780ar.pdf

Bouchard, C. et J. Plante (2003). « La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer », *Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, (11/12), Service de pédagogie expérimentale de l'université de Liège, p. 219-236.

Téléchargeable : www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/comfr/ulg/cahiers11_11.pdf

Broadfoot Patricia, 2000, Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'Etat évaluateur, *Revue française de pédagogie*, vol. 130, n° 1, p. 43-55.

Téléchargeable : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1052

van Bruggen, Johan C., 2010, The role of school inspection in ensuring quality in education : Past, present and future, In *Beyond Lisbon 2010 : perspectives from research and development for education policy in Europe*. Berkshire : Cidree, p. 85–118.

Brunschwig Graf, M., et al. 2001, Préambule, In : Moser, U., 2001, *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Synthèse du rapport national PISA 2000*, Neuchâtel et Berne : Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), pp 4-5.

http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index/hidden_folder/publications.html?publicationID=325

Buisson-Fenet Hélène & Pons Xavier, 2011, *Les pratiques d'évaluation externe des établissements scolaires en France, au Royaume-Uni et en Suisse : Vers des figures de l'État éducateur contemporain en Europe*, Créteil : Largentec.

En ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/TRIANGLE_UMR5206/halshs-00605994/fr/

Buschor, Ernst, et al., 2003, *PISA 2000. Synthèse et recommandations*, Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index/hidden_folder/publications.html?publicationID=122

Butler, John M.J., 2009, *Implementation of quality management in the public sector versus the private sector: a cultural analysis*, PhD thesis, Dublin City University.

Carton, Michel, 2012, *The Post-2015 Bus: Is there Room for Education?*, Norrag, Blog, <http://norrag.wordpress.com/2012/06/07/the-post-2015-bus-is-there-room-for-education/>

CDIP, 2009, *PISA 2012 : participation décidée*, Communiqué de presse de la CDIP, 29 octobre 2009.

Téléchargeable : <http://www.edk.ch/dyn/20450.php>

CDIP, 2010, *Institut pour l'évaluation externe des écoles du degré secondaire II (IEDS): statuts adoptés*, Education.ch, juin 2010

Chartier, Denis, 2004, *Aux origines des flous sémantiques du développement durable : Une lecture critique de la Stratégie mondiale de la conservation de la nature*. *Ecologie & politique*, 2004/2 (N°29), pp 173-183.

Clermont Gauthier et al., 2004, *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature. Recherche préparée pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture*, Québec : Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Université de Laval.

Téléchargeable : www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/File/RF-ClermontGauthier.pdf

Clermont Gauthier & Dembele, 2004, *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche*, Paris : Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005, « The Quality Imperative », 2005/ED/EFA/MRT/PI/18 UNESCO.

Téléchargeable : unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146641f.pdf

CNRTL, 2012, *Dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*, <http://www.cnrtl.fr>

CO (Cycle d'Orientation de Genève), 1999, Procès-verbal du Conseil de Direction du 21.01.199, n° 1036, Genève : Cycle d'Orientation (document interne).

Commission Européenne, 2012, *Repenser l'éducation – Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques*, Strasbourg : Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité Economique et social européen et au Comité des régions, 20 novembre 2012.

Téléchargeable : ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_fr.pdf

Comtesse, Xavier, 2010, *Le «new public management» est mort !*, Genève : Affaires Publiques n° 2/2010

Téléchargeable : http://www.sgvw.ch/f/focus/Pages/100825_NPM_Comtesse.aspx

CSRE, 2006, *L'éducation en Suisse. Rapport 2006*, Aarau : SKBF/CSRE

CSRE, 2010, *L'éducation en Suisse. Rapport 2010*, Aarau : SKBF/CSRE

Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter & Pence, Alan, 2012, *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance : les langages de l'évaluation*, Toulouse : Erès, Collection Enfance et parentalité.

Dasen, Pierre, 2007, Une éducation culturellement appropriée comme condition de la qualité de la scolarisation, In : *Comment améliorer la qualité dans les processus d'éducation de base au Sud ?*, Actes de l'atelier d'échanges et de réflexion du 1^{er} février 2007 à Berne, Réseau suisse des Partenaires pour l'éducation (RECI).

Téléchargeable : www.reseau-education-suisse.ch/uploads/a...site/ACTES_fr-17.12.07.pdf

Davaud, C., Battus, R., Rimaz, J.-L. & Varcher, P., 2001, *Approches théoriques et pratiques d'évaluation : l'épreuve de la certification*. Genève : DIPCO (Développement et innovation pédagogique au cycle d'orientation).

De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M., 2007, La qualité et le pilotage du système éducatif, in M. Behrens (Éd.). *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec, collection Éducation-Recherche, Chap.1, pp. 19-38.
Téléchargeable : <http://www.fmgerard.be/textes/pilotage.html>

Del Don, Claudio, 2009, *Rapport sur l'état des lieux de la qualité de l'éducation et son évaluation en Suisse*, Mandat du groupe de projet de la commission suisse de l'UNESCO "CSU 2008-2011 – Projet « La qualité de l'éducation et son évaluation »". Non publié.

Delley, J.-D., 1997, Nouvelle gestion publique. Quand l'Etat se donne les moyens de son action, in Delley, Jean-Daniel (ed.), 1997, *Nouvelle Gestion Publique : Chances et limites d'une réforme de l'administration*, Genève : Travaux du CETEL (Centre d'étude, de technique et d'évaluation législatives), N° 48, Février 1997, Université de Genève, Faculté de droit, pp 1-14. Téléchargeable : <http://www.unige.ch/droit/cetel/publications.html#8>

Dumay, Xavier, Dupriez, Vincent & Maroy, Christian, 2009, « *Quasi-marché, effets de composition et inégalités de résultats* », Genève : Séminaire international « Penser les marchés scolaires » organisé par Georges Felouzis et Agnès Van Zanten, Université de Genève/FAPSE GGAPE -Groupe Genevois d'Analyse des Politiques Educatives, 12-13-14 mars 2009.
Téléchargeable : <http://www.unige.ch/fapse/ggape/seminaire/programme.html>

Deming, W. Edwards, 1980, Dédicace de l'édition du cinquantenaire du premier livre de Shewhart, in : Shewhart, Walter, A., 1980, *Economic Control of Quality of Manufactured Product /50th Anniversary Commemorative Issue*, Milwaukee : ASQ (American Society for Quality) (Première édition, 1931, New York : D. Van Nostrand)
Article téléchargeable : <http://www.fr-deming.org/selection.html>

Descamps, P., 2013, *Finlande : la quête d'une école égalitaire*, Paris : Monde Diplomatique, janvier 2013, pp 22-23.

Develay, Michel, 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF.

Di Giulio, Antonietta, et al., 2011, *Bildung auf dem Weg zur Nachhaltigkeit. Vorschlag eines Indikatoren-Sets zur Beurteilung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Bern : Allgemeine Ökologie zur Discussion gestellt, Nr. 12 / 2011, Interfakultären Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie (IKAÖ), Universität Bern.

Di Giulio, Antonietta, et al., 2012, *Education on the Path to Sustainability. Proposal of an indicator set to evaluate education for sustainable development*. Bern : Allgemeine Ökologie zur Discussion gestellt, Nr. 13 / 2012, Interfakultären Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie (IKAÖ), Universität Bern.

Dizambourg, Bernard, 2008, Politiques publiques et évaluation, In *L'inspection générale à l'heure des changements*, La Revue de l'Inspection Générale, n° 5, décembre 2008, Paris : Inspection générale, Ministère de l'Éducation nationale, pp 15-19

Dubet, François, 2002, *Le Déclin de l'Institution*, Paris : Le Seuil.

Emery, Yves, (éd.) 1995, *Management de la qualité et certification ISO dans l'administration publique*, Berne : Collection de la Société suisse des sciences administratives (SSSA), vol. 34.

Endrizzi, Laure, 2010, *La recherche en éducation au Danemark : vers plus de centralisation*, Eduveille. Autour des recherches en éducation et en formation, Site internet, <http://eduveille.hypotheses.org/2555>

Etienne Jean & Gauthier Roger-François, 2004, *L'évaluation des collèges et des lycées en France : Bilan critique et perspectives en 2004*. Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, n° 2004-118.

Eurydice, 2004, *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*. Bruxelles : Commission Européenne.

Eurydice, 2009, *Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles : Commission Européenne.

Téléchargeable : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_fr.php#2009

Faubert, Violaine, 2009, *School Evaluation : Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, OCDE, n° 42.

Téléchargeable : http://www.oecd-ilibrary.org/education/school-evaluation_218816547156

Faundez, Antonio, 2004, A la recherche de la qualité éducative, in Faundez & Mugrabi, 2004, *Ruptures et continuités en Education : aspects théoriques et pratiques*, Ouagadougou : IDEA/DEDA, Université de Ouagadougou.

Faundez, Antonio, 2007, Notes sur la qualité en Éducation, In : *Comment améliorer la qualité dans les processus d'éducation de base au Sud ?*, Actes de l'atelier d'échanges et de réflexion du 1^{er} février 2007 à Berne, Réseau suisse des Partenaires pour l'éducation (RECI).

Téléchargeable : www.reseau-education-suisse.ch/uploads/a...site/ACTES_fr-17.12.07.pdf

Felouzis, Georges, et al. (éds), 2011, *Gouverner l'éducation par les nombres ? : usages, débats et controverses* /, Bruxelles : De Boeck, , Collection Raisons éducatives.

Felouzis, G., & Hanhart, S., 2011, Politiques éducatives et évaluation : nouvelles tendances, nouveaux acteurs, In : Felouzis, Georges, et al. (éds), 2011, *Gouverner l'éducation par les nombres ? : usages, débats et controverses* /, Bruxelles : De Boeck, , Collection Raisons éducatives, p. 7-31.

Forster, Simone, 2008, *L'école et ses réformes*, Lausanne : Presses Polytechniques Universitaires Romandes (PPUR), Coll. Le Savoir Suisse.

Gather Thurler, Monica, 1994, L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit, In : M. Crahay (dir.) *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Bruxelles : De Boeck, 1994, pp. 203 - 224.

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes%201994/MGT-1994-01.html>

Gather Thurler, Monica, 1997, Manager ou développer la qualité de l'école ?, in F. Vanetta (dir.), 1997, *A proposito di qualità nella scuola*. Atti del Seminario tenuto al Monte Verità, Ascona, il 5 e 6 dicembre 1996, Bellinzona : Ufficio studi e ricerche.

Téléchargeable : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1997/MGT-1997-01.html>

Giauque, David & Émery, Yves, 2008, *Repenser la gestion publique: Bilan et perspectives en Suisse*, Lausanne : Presses Polytechniques Universitaires Romandes (PPUR), Coll. Le Savoir Suisse.

Gilomen, Heinz, 1997, Mesure des compétences. Mesure des acquis chez les jeunes de 15 ans. Esquisse de projet, Berne : Office Fédéral de la statistique.

Gogue, Jean-Marie, 2012, *Appelez Monsieur Deming*, Paris : La News des Mines, novembre 2012. <http://www.fr-deming.org/selection.html>

De Grauwe Anton, 2008. « Inspection scolaire ». In van Zanten Agnès (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF, p. 385–387.

Grek, Sotiria, 2009, *Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe*, Journal of Education Policy, 24:1, pp 23-37.

http://www.academia.edu/1359389/Governing_by_numbers_the_PISA_effectin_Europe

Guillot, Éric, 2011, Conclusion, In : *Regards croisés sur la qualité en éducation et en formation*, Lyon : Compte-rendu du Séminaire du 22 & 23 novembre 2011, Service Veille & Analyses AQÉ Institut Français de l'Éducation, Ifé –ENS, pp 26ss.

Téléchargeable : http://ife.ens-lyon.fr/vst/Synthese/Regards_croises_qualite.pdf

Haldemann, T., Schedler, K., 1995, « New Public Management Reformen in der Schweiz. Aktuelle Projektübersicht and erster Vergleich » In: Hablützel P. et al., 1995, *Umbruch in Politik and Verwaltung, Ansichten and Erfahrungen zum New Public Management in der Schweiz*. Bern: Paul Haupt, 99-128.

Haldemann, Theo, 1997, Prinzipien des New Public Management (NPM) und der wirkungsorientierten Verwaltungsführung (WOF), in Delley, Jean-Daniel (ed.), 1997, *Nouvelle Gestion Publique : Chances et limites d'une réforme de l'administration*, Genève : Travaux du CETEL (Centre d'étude, de technique et d'évaluation législatives), N° 48, Février 1997, Université de Genève, Faculté de droit, pp 73-92.

Téléchargeable : <http://www.unige.ch/droit/cetel/publications.html#8>

Harvey, David, 2010, *The Crises of Capitalism*, London : Conférence, The RSA, 26 April 2010, visible à l'adresse : <http://davidharvey.org/2010/05/video-the-crises-of-capitalism-at-the-rsa/>

Hood, Christopher, 1991, *A public management for all seasons ?*, Londres : Public Administration, 69 / 1991: pp. 3-19.

http://kmi.ttu.ee/upload/File/T88_Tervishoiuettev6ttes/T88_tervishoiuettev6ttes_public_management.pdf

Hufty, M., éd., 1998, *La Pensée comptable. Etat, néo-libéralisme, nouvelle gestion publique*, Paris : Nouveaux Cahiers de l'IUED, PUF.

IEDS, 2011, *Statuts*. www.cdip.ch > documentation > recueil des bases légales > 2.5.3. statuts IEDS

Joshua, Samuel, 2004, *Défendre..., mais aussi transformer l'école publique*, Paris : N'AUTRE école n° 6, CNT-FTE, p 9.

Téléchargeable : <http://www.cnt-f.org/nautreecole/?Numeros-en-telechargement>

King, Kenneth, 2012, *The Post-2015 Agenda: What Room for Education and Skills?*, Norrag, <http://norrag.wordpress.com/2012/06/04/the-post-2015-agenda-what-room-for-education-and-skills/>. Posté le 4 juin 2012.

Knoepfel, Peter, 1997, *Le New Public Management: Attentes insatisfaites ou Echecs préprogrammés - Une Critique à la lumière de l'analyse des Politiques Publiques*, in Delley, Jean-Daniel (ed.), 1997, *Nouvelle Gestion Publique : Chances et limites d'une réforme de l'administration*, Genève : Travaux du CETEL (Centre d'étude, de technique et d'évaluation législatives), N° 48, Février 1997, Université de Genève, Faculté de droit, pp 73-92.

Téléchargeable : <http://www.unige.ch/droit/cetel/publications.html#8>

Liechti, Valérie, 2006, *Du capital humain au droit à l'éducation. Analyse théorique et empirique d'une capacité*. Thèse de doctorat, Faculté des Sciences Economiques et Sociales, Université de Fribourg.

Little, David, Goullier, Francis et Hughes, Gareth, 2011, *Le Portfolio européen des langues : rétrospective (1991-2011)*, Conseil de l'Europe, Portfolio européen des langues, http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/History_ELP/Story_so_far_FR.asp#TopOfPage

Mallet, Françoise, 2008, *La France et l'Europe – Retour d'Edimbourg...*, In *L'inspection générale à l'heure des changements*, La Revue de l'Inspection Générale, n° 5, décembre 2008, Paris : Inspection générale, Ministère de l'Education nationale, pp 20-25

Maroy, Christian, 2008, *Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ?*, In : Doray, P. & Maroy, C., (dir), 2008, *Les nouvelles politiques d'éducation et de formation / New Policies in Education and Training*, Sociologie et sociétés, Volume 40, numéro 1, printemps 2008, p. 31-55

Téléchargeable : <http://id.erudit.org/iderudit/019471ar>

Merrien, François-Xavier, 1999, *La Nouvelle Gestion publique : un concept mythique*, Paris : Lien social et Politiques, n° 41, p. 95-103. <http://id.erudit.org/iderudit/005189ar>

Meirieu, Philippe, s.d., *Educabilité*, <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>

Mintzberg, Henry, 1979, *The structuring of organizations: A synthesis of the research*, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

Mons, Nathalie, 2009, *Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée*, in : *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 99-138.

Mons Nathalie & Pons Xavier, 2006, *Les standards en éducation dans le monde francophone: Une analyse comparative*. Neuchâtel : IRDP éditeur.

Moser, U., 1997, *Projet OCDE. Mesure des compétences des jeunes de 15 ans*. Berne : Office Fédéral de la statistique et CDIP.

Moser, U., 2001, *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Synthèse du rapport national PISA 2000*, Neuchâtel et Berne : Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP),

Mulà, I. & Laboulle, O. 2012, *Atelier international sur l'éducation en vue du développement durable (EDD) « Horizon 2015 »*. Rapport et actes. Bonn, Allemagne : Commission allemande pour l'UNESCO.

http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/en/07_International_20Workshop_202012/International_20Workshop.html

Narayan, Swati, 2012, *Education for All : Beyond 2015. Mapping current international actions to define the post-2015 education and development agendas*, Paris : UNESCO, juin 2012. unesdoc.unesco.org/images/0021/002179/217935e.pdf

Nidegger, Christian, (éd.), 2001, *Compétences des jeunes romands – Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9e année*, Neuchâtel : IRDP.

Normand, Romuald & Derouet, Jean-Louis (coord.), 2011, *Evaluation, développement professionnel et organisation scolaire*, In: Revue française de pédagogie (janvier-février-mars 2011), Lyon. - No 174. p. 5-86

OCDE, 1988, L'origine du CERI et ses finalités, In : *Le vingtième anniversaire du CERI*, Paris : L'Innovation dans l'enseignement. Les Nouvelles de l'OCDE, n° 51, Décembre 1988.

OCDE, 1999, *Mesurer les connaissances et compétences des élèves. Un nouveau cadre d'évaluation*, Paris : Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves.

OCDE, 2000a, *OECD Programme for International Student Assessment. A new, regular srvey of 15-year-olds assessing thei prepardness for adult life*, Paris : Monitoring knowledge and skills in the new millenium, OECD.

OCDE, 2000b, *OCDE Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves*. Site Internet OECD/PISA Online. www.pisa.oecd.org/docs/broch.htm, page consultée le 15 janvier 2000. Document retiré de la sélection des documents en français depuis lors.

OCDE, 2004, *Education et équité*, Paris : Les Synthèses de l'OCDE, mai 2004. Téléchargeable : www.oecd.org/dataoecd/52/55/31594554.pdf

OCDE, 2011, *Regards sur l'éducation 2011 : les indicateurs de l'OCDE* .

OECD (2012a), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

OECD (2012b), *Équité et qualité dans l'éducation. Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés, Résumé en français*, OECD Publishing.
Téléchargeable : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

OFES (Office fédéral de l'éducation et de la science), 1992, *Indicateurs internationaux de l'enseignement (INES)*. Choix de documents pour l'assemblée générale de Lugano-Cadro, 16-18 septembre 1991 sur le projet de l'OCDE/CERI. Berne : Numéro spécial de Coopération internationale en éducation, S3/92.

Olssen, Mark & Peters, Michael A., 2005, *Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism*, Journal of Education Policy, Volume 20, Issue 3, 2005.

Pauletto, Giorgio, 2012, *Le « New Public Management » est mort ! Quels sont les nouveaux paradigmes du nouveau management public ? – Smart Gouvernance*, In : Comtesse, Xavier & Pauletto, Giorgio, 2012, Rapport «Smart Gouvernance», OTLab (Laboratoire d'usages des Administration à l'ère d'Internet, <http://www.ot-lab.ch/?p=3506>.

Pelgrum, W.J., Voogt, J. & Plomp, T. (1995). Curriculum indicators in International Comparative Research. In OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, *Mesurer la qualité des établissements scolaires* (pp. 81-102). Paris : OCDE (Indicateurs des systèmes d'enseignement).

Pelletier Guy, 2009, *La gouvernance en éducation : Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*, Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, Philippe, 1992, L'évaluation des établissements scolaires, un nouvel avatar de l'illusion scientifique ?, In Crahay, M. (dir.) *Evaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*, Bruxelles, De Boeck, 1994, pp. 95-110.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_16.html

Pigozzi, M. J., 2004, *Quality education and HIV/AIDS*. Paris : UNESCO.
unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146115e.pdf

Pons Xavier (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France – PUF, Coll. Que sais-je ?

Raynal, F. & Rieunier, A., 1997, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Paris : ESF.

RECI (Réseau suisse de partenaires pour l'éducation), 2008, *Présentation et Plan d'action (1er septembre 2008 au 31 décembre 2010)*, Berne.
Téléchargeable : www.deza.admin.ch/ressources/resource_fr_182034.pdf

Renwick, W.L., 1998, *Clarence Edward Beeby (1902–1992)*, Paris : Prospects: the quarterly review of comparative Education, UNESCO, International Bureau of Education, vol. XXVIII, no. 2, June 1998, p. 335-48.
Téléchargeable : <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/publications/penseurs-sur-leducation.html>

Rey, Olivier, 2010, Use of external assessments and the impact on education systems, In Stoney Sheila M. (dir.). *Beyond Lisbon 2010: Perspectives from Research and Development for Education Policy in Europe*. Slough : NFER. Pp 137-157.

Rey, Olivier, 2012, *PISA : Ce que l'on en sait, ce que l'on en fait*, Lyon : Dossier d'actualité Veille et Analyses, n° 66, Institut français de l'Éducation (IFE).

Téléchargeable : ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=66&lang=fr

Rizvi, Fazal & Lingard, Bob , 2006, Globalization and the changing nature of the OECD's educational work, In : Lauder, Hugh, Brown, Phillip, Dillabough, Jo-Anne, Halsey, A.H. (ed.), 2006, *Education, globalization, and social change*, Oxford, U.K., New York, U.S.A : Oxford University Press, pp. 247-260.

RMS (Rapport mondial de suivi sur l'EPT), 2005, *Education pour tous, L'exigence de qualité*, Paris : UNESCO.

RMS (Rapport mondial de suivi sur l'EPT), 2006, *L'alphabétisation, un enjeu vital*, Paris : UNESCO.

RMS (Rapport mondial de suivi sur l'EPT), 2012, *Jeunes et compétences. L'éducation au travail*, Paris : UNESCO.

Rogiers, X., 2011, Savoir, savoir-faire, compétence : que peut-on attendre d'un dispositif éducatif de qualité ?, In : *Regards croisés sur la qualité en éducation et en formation*, Lyon : Compte-rendu du Séminaire du 22 & 23 novembre 2011, Service Veille & Analyses AQÉ Institut Français de l'Éducation, Ifé –ENS, pp 21-24.

Téléchargeable : http://ife.ens-lyon.fr/vst/Synthese/Regards_croises_qualite.pdf

Sayed, Y., 1997, The concept of quality in education: a view from South Africa, in Watson, K., Modgil, C., and Modgil, S., Editors, 1997, *Educational dilemmas : debate and diversity, Vol. 4: Quality in education*, London : Cassell, p. 21-29.

Scheerens, J., 1995, The Selection and Definition of International Indicators on Teachers. In OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, *Mesurer la qualité des établissements scolaires*. Paris : OCDE (Indicateurs des systèmes d'enseignement), pp. 59-79.

Schleicher, Andreas, 2007, Foreword, In : *How the world's best-performing school systems come out on top*, Rapport McKinsey&Company (Uk and Ireland), septembre 2007, p. 9.

http://www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf

Schorn, I., & Burri, T., 2009, Qualitätsmanagement an den Gymnasien der Deutschschweiz, *Gymnasium Helveticum* 4, 2009, S. 6-9 <http://www.ifes.ch/uebersichtstexte.html>

Schwartz, Roland, 2010, *Préface*, Revue Éducation des Adultes et Développement, n° 76, dvv International. http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=1200&clang=2

Shewhart, Walter, A., 1931, *Economic Control of Quality of Manufactured Product*, New York : D. Van Nostrand.

Stamm, Margrit, 2012, *Qualität und frühkindliche Bildung : Grundlagen und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung von vorschulischen Angeboten.* - Freiburg : Universität.
Téléchargeable : <http://www.margritstamm.ch/>

Tilbury, Daniella, 2011, *Education for Sustainable Development. An Expert Review of Processes and Learning*, Paris : UNESCO.

Torres, J.-C., 1996, *Hexis et Poios : Essai d'une analyse conceptuelle de la qualité*, Paris : Education permanente, no 126, pp. 31-44.

Tribus, Myron, 1985, *Le chemin de pensée de Deming*, Cambridge.
Article téléchargeable : <http://www.fr-deming.org/selection.html>

UNESCO, 1951, *Définition de l'éducation de base*, Paris : UNESC/ED/94 (Rev.)
Téléchargeable : unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126040FB.pdf

UNESCO, 1990, *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous Jomtien, Thaïlande, Paris : UNESCO.
http://www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml

UNESCO, 2000, *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*. Adopté par le Forum mondial sur l'éducation. Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000
Téléchargeable : unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf

UNESCO, 2005, *DEDD. Plan international de mise en œuvre*, Paris : UNESCO

UNESCO, 2007, *DESD, General Evaluation and Monitoring Framework*, Paris : UNESCO.
Document interne, téléchargeable :
<http://portal.unesco.org/education/en/files/56743/12254714175GMEFoperationalfinal.pdf/GMEFoperationalfinal.pdf>

UNESCO BANGKOK, 2007, *Asia-Pacific Guidelines for the Development of National ESD Indicators*. Bangkok: UNESCO Regional Office.

UNESCO, 2009, *Déclaration de Bonn sur l'éducation en vue du développement durable*, 2 avril 2009, in UNESCO, BMBF, Commission allemande pour l'UNESCO, (2009), pp 118 ss.

UNESCO, BMBF, Commission allemande pour l'UNESCO, 2009, *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development, 31 March- 2 April 2009, Bonn, Germany, Proceedings*, UNESCO, BMBF, German Commission for UNESCO, Bonn.
Téléchargeable : <http://www.esd-world-conference-2009.org>

UNESCO (Institut de Statistique de l'UNESCO), 2011, *CITE (ISCED) Classification Internationale Type de l'Education*.

UNICEF, 2000, *Defining Quality in Education*, New York, NY, USA : Paper presented by UNICEF at the meeting of The International Working Group on Education, Florence, Italy June 2000. Working Paper Series. Education Section. United Nations Children's Fund.

UN Secretary-General, 2012, *Education First. The United Nations Secretary-General's initiative to ensure quality, relevant and transformative education for everyone*. New York : United Nations. <http://www.globaleducationfirst.org/>

UN Task Team (UN System Task Team on the Post-2015 UN Development Agenda), 2012a, *Realizing the future we want for all: Report to the Secretary-General*, New York : United Nations, juin 2012. www.un.org/millenniumgoals/pdf/Post_2015_UNTTreport.pdf

UN Task Team (UN System Task Team on the Post-2015 UN Development Agenda), 2012b, *Education and skills for inclusive and sustainable development*, UNESCO Thematic Think Piece, may 2012.

Varcher, Pierre, 2002, *PISA : une main-mise libérale sur l'école ?*, Genève : site aRobase, rubrique « en débat », <http://www.arobase-ge.ch/>

Varcher, Pierre, 2011, L'éducation en vue du développement durable : une filiation à assumer, des défis à affronter, In : Audigier, F. et al. (éd.), 2011, *L'éducation en vue du développement durable : sciences sociales et élèves en débats*, Genève : Cahiers de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, n° 130, pp 25-46.

Vidal, François, 1996, *La négociation des critères, condition de la qualité en formation*, Paris : Education permanente, no 126, pp. 161-176.

Voisin et Bonamy, 1996, *La qualité de la formation : effet de mode ou lame de fond ?*, Paris : Education permanente, no 126, pp. 13-29.

Wade, Ros & Parker, Jenneth, 2008, *EFA-ESD Dialogue: Educating for a sustainable world*, Paris: Education for Sustainable Development, Policy Dialogue No.1, UNESCO. Téléchargeable : unesdoc.unesco.org/images/0017/001780/178044e.pdf

Wals, A., (2009), *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005-2014), Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development 2009*, UNESCO, Paris. Téléchargeable : unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184944e.pdf

Wals, A., 2012, *Shaping the Education of Tomorrow. 2012 Report on the UN Decade of Education for sustainable development*. Abridged, Paris : UNESCO.

Zahner, 2002, *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000*, Neuchâtel : Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index/hidden_folder/publications.html?publicationID=323

van Zanten, Agnès, 2009, *Savoirs sur l'école, savoirs pour l'école ? L'articulation problématique de la recherche et de l'action publique dans le domaine de l'éducation en France*, in : Education et recherche : des liens à construire, Paris : Administration et éducation, n° 124, Décembre 2009, pp. 45-52.