

2021

ACTION PUBLIQUE, GOUVERNANCE ET RECHERCHE EN ÉDUCATION

SOUS LA DIRECTION DE

BERNARD WENTZEL,
GEORGES FELOUZIS,
ABDELJALIL AKKARI &
FRANCESCO ARCIDIACONO

ACTION PUBLIQUE, GOUVERNANCE ET RECHERCHE EN ÉDUCATION

SOUS LA DIRECTION DE
BERNARD WENTZEL,
GEORGES FELOUZIS,
ABDELJALIL AKKARI
& FRANCESCO ARCIDIACONO

2021
HEP-BEJUNE

Publié avec le soutien du Fonds national suisse
de la recherche scientifique



Ce texte est sous licence Creative Commons : elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Action publique, gouvernance et recherche en éducation
© Éditions HEP-BEJUNE, 2021

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE 11

**ACTION PUBLIQUE, GOUVERNANCE ET RECHERCHE EN ÉDUCATION :
UNE RELATION NÉCESSAIRE ET IMPARFAITE**
GEORGES FELOUZIS

1^{re} PARTIE JALONS, THÉORIES, DÉBATS

CHAPITRE 1
NOUVELLE GOUVERNANCE ET RECHERCHE :
ENTRE RELATIONS ET ESPRIT CRITIQUE 25

BERNARD WENTZEL

CHAPITRE 2
LA GOUVERNANCE DE L'ÉCOLE DU XXI^e SIÈCLE : ENTRE CULTURE
DE LA MESURE ET MOBILISATION DES ACTEURS ET ACTRICES SCOLAIRES 51

ABDELJALIL AKKARI

CHAPITRE 3
TEXTES RÉGLEMENTAIRES ET PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION :
UN RENDEZ-VOUS MANQUÉ ? 73

VINCENT LORIUS

CHAPITRE 4
UNE FACE CACHÉE DE LA GOUVERNANCE ? LA RECHERCHE DANS
LA PRODUCTION ET L'ÉVALUATION DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT 87

JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO, AUDREY BONVIN & DANIEL ELMIGER

CHAPITRE 5
DE LA GOUVERNANCE AU LEADERSHIP DANS LES ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION 111

OLIVIER PERRENOUD, LAETITIA PROGIN, GUILLAUME VANHULST & JULIEN CLÉNIN

2^e PARTIE UNE PLURALITÉ DE PRATIQUES EN SUISSE

CHAPITRE 6 LE MONITORAGE DE L'ÉDUCATION AU NIVEAU NATIONAL : RÔLE, PERCEPTION ET PREMIÈRES EXPÉRIENCES	125
--	-----

STEFAN DENZLER

CHAPITRE 7 LA CARTOGRAPHIE DE L'ESPACE ROMAND DE LA FORMATION : ÉLÉMENTS POUR L'AIDE À LA DÉCISION	139
--	-----

ELISABETTA PAGNOSSIN & FRANCA ARMI

CHAPITRE 8 DES DÉBATS SUR L'ÉCOLE À LA FABRICATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES : L'EXEMPLE D'UNE RÉFORME SCOLAIRE À GENÈVE	157
--	-----

SONIA REVAZ, BARBARA FOUQUET-CHAUPRADE & GEORGES FELOUZIS

CHAPITRE 9 LA RECHERCHE ÉVALUATIVE : UN ENJEU DE TAILLE DANS LA GOUVERNANCE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION	173
--	-----

FRANÇOISE PASCHE GOSSIN, MURIELLE ROTH & WERNER RIESEN

CHAPITRE 10 LES ENQUÊTES PISA : DES RETOMBÉES DIFFÉRENCIÉES SELON LES CONTEXTES	195
--	-----

MARION DUTRÉVIS, CHRISTIAN NIDEGGER & ANNE SOUSSI

CHAPITRE 11 VERS UN NOUVEAU SYSTÈME QUALITÉ. PASSAGE D'UNE DÉMARCHE QUALITÉ « MAISON » À UNE DÉMARCHE QUALITÉ « TOP DOWN »	205
--	-----

BENJAMIN RODUIT

3^e PARTIE ENGAGEMENT PAR LA RECHERCHE : PERSPECTIVE INTERNATIONALE

CHAPITRE 12 GOUVERNANCE « FROIDE » ET GOUVERNANCE « CHAUDE » DE L'ÉCOLE EN FRANCE : RÉFLEXIONS SUR UN POPULISME ÉDUCATIF	225
--	-----

XAVIER PONS

CHAPITRE 13 LA GOUVERNANCE DE L'ÉCOLE LIBANAISE : ÉQUITÉ PERDUE	245
<hr/>	
NAIM EL ROUADI	
CHAPITRE 14 EXPANSION DE L'ACCÈS À L'UNIVERSITÉ ET CHANGEMENTS SOCIAUX EN TUNISIE ET AU MAROC	255
<hr/>	
MYRIAM RADHOUANE	
CONCLUSION GÉNÉRALE	273
<hr/>	
BERNARD WENTZEL, FRANCESCO ARCIDIACONO & ABDELJALIL AKKARI	
BIBLIOGRAPHIE	283
<hr/>	

ACTION PUBLIQUE, GOUVERNANCE ET RECHERCHE EN ÉDUCATION : UNE RELATION NÉCESSAIRE ET IMPARFAITE

Georges Felouzis

La question des liens entre action publique (ce que l'on fait), gouvernance (comment on le fait) et recherche (ce que l'on sait) en éducation est examinée dans cet ouvrage non pas dans ses principes – ce que « devrait » être cette relation – mais dans ses modes de réalisation concrète à travers un certain nombre de cas concrets. Il semble en effet assez logique, dans la perspective dessinée dès le XVIII^e siècle en Europe par la philosophie des Lumières, de penser que la connaissance produite dans un secteur particulier de la société – en l'occurrence l'éducation – puisse guider l'action publique dans ce domaine. Ne doit-on pas connaître pour agir ? N'est-ce pas là une façon d'ajuster au mieux les moyens mis en œuvre aux fins socialement et politiquement construites comme justes et pertinentes ? Dans nos sociétés contemporaines, démocratiques et avancées, la complexité des phénomènes sociaux et politiques aboutit presque naturellement à l'idée que seule l'action publique informée, armée de résultats scientifiques solides, mobilisant une pluralité d'acteurs et d'actrices, est à même de répondre aux défis du temps, dans le domaine de l'éducation comme dans les autres.

D'un point de vue analytique, les liens entre action publique, gouvernance et recherche en éducation se conjuguent potentiellement à trois niveaux. D'abord celui de l'élaboration des *référentiels* des politiques éducatives, c'est-à-dire les représentations, valeurs, connaissances qui permettent d'établir un ou des diagnostic(s) pour orienter l'action. La figure de l'expert scientifique, « conseiller du prince », en est un des exemples des plus répandus. Ensuite, ce lien peut se concrétiser au plan de la mise en œuvre des politiques, notamment sous forme de « recherche-action », voire d'expérimentations grandeur nature qui utilisent les outils de la recherche pour mesurer les effets de telle ou telle option en matière d'éducation (Zorman *et al.*, 2015). Enfin, le lien entre action publique, gouvernance et recherche peut se concrétiser autour des questions de l'évaluation *ex post* d'une politique, ainsi que du pilotage des systèmes à la lumière d'une mesure la plus objective possible de leurs résultats.

Pour ces trois niveaux d'analyse, il est utile de voir comment s'opère concrètement ce lien et les obstacles potentiels qui peuvent surgir pour en limiter l'ampleur et les effets. Car si personne ou presque ne remet en question les principes à la source des échanges entre politiques, gouvernance et recherche, il s'avère que les faits donnent à voir des relations plus conflictuelles et mouvantes qu'il n'y paraît au premier abord.

UN COUPLAGE NÉCESSAIRE ET FLOU

Une première question pourrait être de savoir dans quelle mesure *les politiques d'éducation* se nourrissent des résultats de recherche. Beaucoup d'exemples pourraient être donnés pour répondre par la négative à cette question. Crahay *et al.* (2014) montrent par exemple que les résultats de recherche sur les effets négatifs du redoublement n'ont pas empêché cette pratique de se développer dans beaucoup de pays comme en France, en Belgique et dans certains cantons suisses. Dans ce cas, l'action publique consiste plus à arbitrer entre plusieurs logiques d'acteurs – celle des enseignant·e·s et de leurs croyances, celle des élèves et des familles notamment – que de s'inspirer de résultats de recherche montrant pourtant sans ambiguïté les effets contre-productifs du redoublement. Dans bien des cas donc, le redoublement n'est pas une bonne

solution pour lutter contre l'échec scolaire, mais c'est au plan institutionnel la seule disponible pour donner aux enseignant·e·s et aux chefs et cheffes d'établissement le sentiment de pouvoir agir contre l'échec. Si l'on se questionne sur un autre niveau de réalité des politiques, celui de la mise en œuvre, est-on certain que celle-ci réponde à un processus rationnel qui pourrait être éclairé par des résultats de recherche ? Si l'on suit Lessard et Carpentier (2015), la réponse est là encore négative car c'est dans les logiques institutionnelles et les intérêts des acteurs et des actrices qu'il faut chercher les ressorts de la mise en œuvre d'une politique. Enfin, les évaluations des politiques d'éducation ont-elles des effets sur ces politiques ? Permettent-elles de les transformer, de les améliorer ? Rien n'est moins sûr. Bien souvent, des politiques peu efficaces ou présentant des effets pervers importants ne sont corrigées qu'à la marge suite aux évaluations. Dutrevis *et al.* (2015) le montrent bien à propos des politiques d'éducation prioritaire en France : tous les rapports d'évaluation successifs ont montré que ces politiques n'atteignaient pas leurs objectifs sans pour autant être remplacées par d'autres.

Le fait que, dans nombre de cas, les liens qui unissent action publique et recherche en éducation soient faibles ne signifie pourtant pas qu'aucun point d'intersection n'existe. Cela montre simplement que cette relation ne va pas de soi, qu'il est toujours nécessaire de la construire malgré des vents souvent contraires. D'abord parce que l'action publique ne se construit pas sur des préceptes de la rationalité scientifique. Elle relève de logiques multiples : politique, démocratique, institutionnelle, actantielle... Dans ce cas – et notamment dans les exemples donnés plus haut – la logique scientifique n'est qu'une logique parmi d'autres, rien de plus. S'ajoute à cette première limite, la contestation dont fait l'objet le rapprochement entre la recherche et l'action publique. Pour nombre d'auteur·e·s, la légitimité des « experts » pour éclairer l'action publique est sujette à caution car toujours suspecte de représenter des groupes d'intérêt qui ne disent pas leur nom. De même, l'évaluation comme outil de régulation peut se lire comme une façon d'aliéner les acteurs sous couvert de responsabilisation et de *New Public Management*. Les arguments, on le voit, ne manquent pas pour considérer les liens entre action publique, gouvernance et recherche comme une ultime ruse des dominants pour légitimer leur domination selon des critères présentés comme universels (Bezès, 2012).

Pourtant, et c'est peut-être là le paradoxe essentiel, il est aujourd'hui impensable de concevoir une politique d'éducation sans concevoir en même temps les conditions de son évaluation aux différentes étapes de sa mise en œuvre, sans concevoir des recherches sur ses conséquences et ses effets. Bien que contesté et imparfait, le couplage entre recherche et action publique en éducation est aujourd'hui une caractéristique des sociétés démocratiques avancées. La logique proprement politique, qui reviendrait à ne considérer comme pertinentes et légitimes que les options partisans ou les logiques de mobilisation, doit partiellement s'effacer au bénéfice de critères externes de légitimité, en l'occurrence ceux qui relèvent de la recherche. Dès la conception de la politique d'éducation prioritaire à Genève, les sources scientifiques ont été nombreuses pour lui donner une forme et un contenu aptes à éviter au mieux les erreurs du passé. De même, les conditions de son évaluation ont été conçues dès sa mise en place (Soussi, 2016). Les liens sont donc ici étroits entre action publique, gouvernance et recherche, sans pour autant que la recherche « guide » l'action publique en éducation. Il s'agit plus certainement d'une source d'inspiration parmi d'autres.

Nous aboutissons en définitive à un paradoxe. Les liens entre action publique et recherche en éducation sont à la fois difficiles à cerner de façon concrète et font en même temps partie de la réalité politique et scientifique contemporaine. Ce lien est le fruit d'une véritable *révolution intellectuelle* : l'institution doit désormais rendre des comptes, les politiques éducatives doivent être évaluées, les acteurs et les actrices – à tous les niveaux – sont responsables de leurs actes. Dans cette logique, les enquêtes internationales PISA sont révélatrices de cette évolution, même si elles ne l'ont pas créée.

UN CAS EMBLÉMATIQUE : PISA

Les enquêtes PISA (*Programme International de Suivi des Acquis des élèves*) sont devenues aujourd'hui une des sources essentielles du débat politique sur l'école comme du débat scientifique. Cette enquête à large échelle, conçue et mise en œuvre sous l'égide de l'OCDE (*Organisation de Coopération et de Développement en Europe*) propose tous les trois ans une comparaison internationale de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs de près de 70 pays. Le but affiché d'une

telle enquête, et l'usage qui en est fait par l'OCDE, sont de proposer aux États, et aux politiques qui les gouvernent, un bilan comparatif du rendement de leur système éducatif. Ce type d'enquête présente sous plusieurs points des caractéristiques originales qu'il est pertinent de souligner au regard de notre propos dans cette introduction et plus généralement dans cet ouvrage. Elle est d'abord proposée par une organisation internationale dont la vocation économique et politique est connue. Cela signifie que l'Éducation, qui est de la responsabilité des États, devient *ipso facto* avec les enquêtes PISA un objet de débat international, chacun souhaitant donner de son système éducatif un bilan le meilleur possible. Le fait que cette enquête dépende de l'OCDE a une deuxième conséquence : l'évaluation des systèmes éducatifs se construit sur des critères internationaux qui rendent chaque système éducatif comparable à tous les autres. Cette comparabilité se construit sur la notion de « compétence » dans le sens où l'on considère qu'à la fin de l'enseignement obligatoire – les élèves ont alors 15 ans –, le but est que les élèves aient acquis un ensemble de compétences de base utiles dans la vie quotidienne et indispensables pour poursuivre des études dans l'enseignement postobligatoire et entrer ensuite sur le marché du travail. Cette idée conceptuellement simple, mais empiriquement complexe à mettre en œuvre (Felouzis & Charmillot, 2012), permet de rendre comparable ce qui précédemment l'était moins¹. Chaque système devenant comparable à tous les autres, on imagine aisément le caractère critique que revêtent ces enquêtes PISA. Critique au sens où les observations empiriques peuvent fréquemment contredire le discours que l'institution scolaire entretient sur elle-même dans la plupart des pays. Le « choc » PISA en 2000 en Allemagne relève de cette capacité critique : en révélant l'ampleur des inégalités scolaires séparant les élèves selon leur milieu social d'origine, PISA 2000 a produit une analyse profondément critique du système scolaire de ce pays, comme d'ailleurs de tous les autres. Dans nombre de cas, les enquêtes PISA ont suscité des réformes scolaires ou les ont accompagnées – le Portugal, la Pologne, l'Allemagne en sont des exemples parmi d'autres – montrant la puissance de la seule

¹ Les enquêtes de l'IEA, telles que TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) et PIRLS (Progress in International Reading Literacy), développées dès le début des années 1960, ont produit très tôt des comparaisons internationales en matière d'apprentissage. Elles se basent toutefois sur les programmes scolaires de chaque pays, ce qui leur donne une capacité à décrire les acquis scolaires des élèves en fonction des programmes étudiés, mais rend la comparaison internationale parfois délicate.

comparaison par des enquêtes à large échelle. C'est là un exemple fort de lien entre action publique et recherche en éducation.

Il faut toutefois souligner les transformations profondes qu'ont pu produire ces comparaisons internationales en éducation (PISA, mais aussi PIRLS et TIMSS). Lorsque la comparaison entre systèmes éducatifs est impossible ou presque, la seule logique qui prévaut est celle du *prestige*. Le système éducatif allemand était « prestigieux » au sens où il avait produit toute la philosophie allemande qui a révolutionné la pensée occidentale pendant plusieurs siècles. De même le système français, avec ses grandes écoles d'élite, avait une réputation de prestige indéniable. Nous pourrions en dire autant du système éducatif britannique ou étatsunien. Or PISA a balayé cette dimension du prestige pour la remplacer par celle de *l'excellence*². Ce qui caractérise l'excellence ici, c'est la capacité d'en donner une mesure précise selon plusieurs dimensions – efficacité, équité, efficience, etc. Il devient alors possible de comparer non plus selon des critères mouvants et localisés tels que le prestige, mais selon des critères ordonnables, comparables dans le temps et l'espace, comme l'excellence. Ce basculement s'observe dans tous les pays, même si la réception des enquêtes PISA a pu être variable selon les contextes sociopolitiques et surtout selon la nouveauté des résultats proposés. Dans les pays où la tradition de la statistique scolaire est établie depuis plusieurs décennies – comme la France, la Grande-Bretagne ou encore les États-Unis – la « surprise » des résultats PISA n'a été que relative car l'ampleur des inégalités et des difficultés d'apprentissage, la proportion d'élèves sortant sans qualification, le redoublement, etc. étaient des phénomènes connus et inclus dans le débat public sur l'éducation. Dans d'autres pays où l'état de la statistique publique en éducation est plus embryonnaire, comme l'Allemagne ou la Belgique, le « choc » a été réel et les conséquences sur l'action publique en matière scolaire ont été plus marquées.

Il reste que le poids des enquêtes PISA, leur caractère omniprésent dans le débat sur l'école (rappelons que ces enquêtes sont répétées tous les trois ans, ce qui permet une comparaison diachronique entre pays participants) posent un certain nombre de questions au plan politique

² Nous empruntons ces catégories à Paradeise et Thoenig (2011).

comme au plan démocratique. Une première question est celle de la légitimité de l'OCDE à orienter les politiques éducatives nationales. Au sens strict, ces politiques dépendent des États démocratiquement élus. On peut donc se questionner sur la démarche de l'OCDE qui, par l'intermédiaire de PISA, produit tout un ensemble de documents, analyses, rapports, etc. qui créent et promeuvent de nouveaux cadres cognitifs et normatifs en matière de fonctionnement des systèmes (Mons, 2007). Ces cadres concernent d'abord les résultats des systèmes éducatifs : quel niveau de compétence en compréhension de l'écrit, mathématiques et culture scientifique ? Quel niveau d'inégalité d'acquis en fonction du niveau socioéconomique des élèves, de leur sexe, de leur parcours migratoire, etc. ? Ces normes sont définies de façon implicite par la moyenne de l'OCDE qui situe chaque pays en fonction de son degré d'efficacité et d'équité. Mais ces cadres cognitifs et normatifs ne se limitent pas aux constats concernant les compétences des élèves. Ils s'étendent aussi aux moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs de compétences, et aux politiques capables de résoudre les insuffisances décelées au plan empirique. En effet, les rapports PISA (OCDE, 2016) s'accompagnent de recommandations, de l'énoncé de « bonnes pratiques » susceptibles d'améliorer les systèmes éducatifs selon les critères d'efficacité et d'équité. Il s'agit donc bien d'une volonté de normalisation des systèmes éducatifs par la recherche d'abord, et par le politique aussi, au sens où la recherche en elle-même ne suffirait pas à faire bouger les États sur leur politique éducative. C'est bien parce que l'OCDE est une organisation internationale puissante qu'elle a la capacité à proposer, selon les règles d'une « imposition douce », de nouvelles normes internationales en matière d'éducation.

Cette situation suscite, on le sait, de nombreux débats et questions. Pour certains (Normand, 2011) l'OCDE crée, par les enquêtes PISA, une sorte d'orthodoxie éducative, une normalisation excessive qui consacre le poids des intérêts économiques sur l'école, affaiblissant les États nationaux réduits au rôle de simples exécutants de consignes extérieures concernant l'éducation. Pour d'autres (Grek *et al.*, 2011), la vraie question est de savoir comment l'action publique s'approprie – ou ne s'approprie pas – ces résultats et recommandations en fonction des contextes politiques et sociaux de chaque pays. Nous avons montré à ce propos (Felouzis & Charmillot, 2012) que dans nombre de cas, les résultats des

enquêtes PISA, et leur réappropriation dans des pays comme l'Allemagne ou encore la Suisse, ont renforcé la dimension nationale au détriment des dimensions locales. En effet, dans les pays décentralisés, l'observation de disparités trop marquées entre unités politiques localisées (Länder, cantons, ou encore régions linguistiques) a suscité des mesures d'harmonisation scolaire et a ainsi renforcé la dimension nationale de l'éducation. Dans d'autres cas, comme celui du Portugal et dans une certaine mesure celui de la Pologne, il ressort que les recommandations de l'OCDE en matière d'éducation ont largement inspiré les politiques de ces pays, mais toujours au prix d'une appropriation *ad hoc*. Cette appropriation n'est jamais une simple application des recommandations. Il s'agit plus d'une traduction sur la base d'une réflexion approfondie sur le rôle des politiques, les buts à atteindre, les moyens disponibles, la mobilisation des acteurs et actrices et leur implication.

POLITIQUES ÉDUCATIVES, INÉGALITÉS ET RECHERCHE EN ÉDUCATION

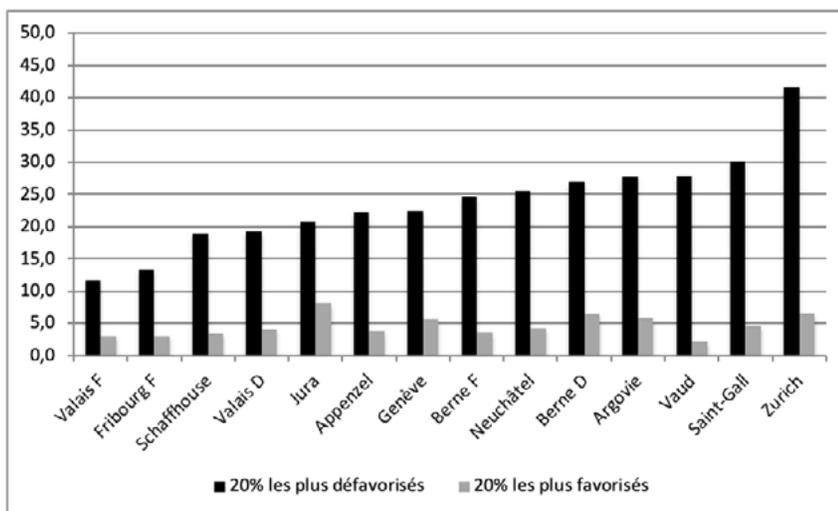
J'ai souligné plus haut la forte capacité critique des enquêtes internationales. C'est cette dimension qui fonde la légitimité de ces enquêtes pour orienter l'action publique en éducation. Des débats subsistent ici ou là sur la pertinence de certains choix d'enquête dans PISA, mais un consensus est aujourd'hui établi pour avancer que les données produites sont d'une grande fiabilité, tant au plan de l'éducativité (nature, contrôle, et conception des tests de mesure des compétences des élèves) que du recueil des aspects plus contextuels (questionnaire destiné aux élèves, aux responsables d'établissements, caractéristiques de l'environnement scolaire, etc.). Les bases de données PISA sont aujourd'hui à la disposition des chercheurs du monde entier pour des analyses secondaires permettant d'éclairer certaines questions spécifiques concernant les processus éducatifs. Elles font l'objet de nombreuses publications dans des revues scientifiques à comité de lecture.

Il est donc pertinent de mettre en avant ce que nous apprennent les enquêtes PISA sur les processus éducatifs d'une part et sur le poids des politiques dans ces processus de l'autre. Si nous nous centrons sur les inégalités scolaires, c'est-à-dire sur les différentiels d'apprentissage en

fonction de groupes d'élèves définis par le milieu socioéconomique de la famille, le parcours migratoire ou encore le sexe, nous aboutissons à quelques résultats de première importance pour éclairer les politiques d'éducation. On apprend d'abord que les inégalités sont « l'état de nature » de l'école, comme des sociétés dans leur ensemble (Lahire (dir.), 2019). On en observe partout, dans tous les systèmes éducatifs, comme le montrent non seulement PISA, mais aussi les autres enquêtes internationales telles que TIMSS et PIRLS. Ceci étant dit, il faut immédiatement souligner que ces inégalités n'ont pas la même ampleur, ni les mêmes conséquences dans toutes les sociétés. Certains systèmes renforcent à l'extrême les inégalités de compétence, alors que d'autres les amenuisent. Ce résultat nous rappelle que les inégalités de parcours, de diplômes, d'acquis, d'insertion professionnelle, etc. ne se construisent pas malgré les politiques d'éducation, mais *en lien* avec elles et parfois *par* elles.

Cela nous apprend en somme que les inégalités, comme l'a fort pertinemment montré Stiglitz (2012) dans le domaine de l'économie, résultent de choix politiques et non de hasards ou d'un destin incontrôlable qui s'imposerait aux protagonistes comme par magie. Dans le domaine scolaire, cette question pourrait se traduire de la façon suivante : comment arbitrer entre les fonctions de reproduction et les fonctions d'innovation sociale de l'école ? Il ressort de ce qui précède qu'une évaluation régulière et comparative des acquis des élèves, mais aussi de leur parcours scolaire, de leur taux de diplomation, etc. est un puissant moyen de réguler le dosage entre ces deux fonctions sociales de l'éducation. De ce point de vue, les liens entre action publique et recherche sont de l'ordre de la régulation de la seconde sur la première. Une illustration des liens entre politiques scolaires et inégalités peut être formalisée avec la figure 1. À partir de l'enquête PISA suisse 2009, les cantons ont été classés en fonction de la proportion d'élèves défavorisés – quintile 1 de l'indice socioéconomique, c'est-à-dire les 20% les plus défavorisés – qui n'atteignent pas le niveau minimal de compétence en compréhension de l'écrit. La figure donne aussi la proportion des plus favorisés – le quintile 5, c'est-à-dire les 20% les plus favorisés au plan socioéconomique – qui font partie du même groupe. Il ressort de cette comparaison des éléments qui éclairent notre réflexion sur les liens entre action publique et recherche en éducation.

Figure 1. Proportion d'élèves les plus défavorisés et les plus favorisés qui n'atteignent pas le niveau minimal de compétence en compréhension de l'écrit selon le canton (source : PISA Suisse 2009)



Lire ainsi : dans l'enquête PISA 2009, pour le canton de Zurich, plus de 40% des élèves les plus défavorisés au plan socioéconomique n'atteignent pas le niveau minimal en compréhension de l'écrit. Ils et elles sont 22% à Genève et 11% en Valais francophone.

Il ressort de la figure 1 que certains cantons ont des proportions très élevées d'élèves défavorisés ne maîtrisant pas les compétences de base en compréhension de l'écrit. Si l'on se limite aux trois cantons les plus inégalitaires selon cet indicateur - Zurich, Saint-Gall et Vaud - la proportion est considérable puisqu'elle atteint plus de 40% à Zurich, 30% à Saint-Gall et plus de 25% dans le canton de Vaud. Il faut pourtant ajouter à cette lecture que certains aspects sociaux, migratoires et linguistiques peuvent intervenir pour expliquer ces disparités : la proportion d'élèves qui ne parlent pas la langue de l'école à la maison, proportion plus élevée dans les cantons alémaniques où l'école parle l'allemand standard alors que les familles parlent le suisse allemand dont la structure grammaticale, les phonèmes et la syntaxe sont sensiblement différents. De même, le facteur migratoire intervient lui aussi pour expliquer en partie ces phénomènes.

Quoi qu'il en soit, devant de tels résultats, et sous réserve qu'ils soient appuyés par d'autres travaux, la question devient : quelles en sont les conséquences sur les politiques éducatives ? Sur la gouvernance des systèmes ? Sur les efforts entrepris pour limiter des inégalités si fortement préjudiciables aux plus faibles ? Les réponses dépendent des valeurs, conceptions, représentations de l'école et de la société qui dominant à un moment donné dans un contexte social donné. Cela signifie que raisonner sur les liens entre politiques, recherche et inégalités demande d'éclaircir nos conceptions dominantes du « juste » en matière scolaire. Doit-on récompenser chacun et chacune en fonction de ses efforts et de ses talents, et donner plus (d'éducation, de qualité, d'enseignement, etc.) à ceux qui ont déjà le plus ? On se situe alors dans une conception méritocratique de l'école qui fait peu de cas des conséquences sociales et individuelles de l'échec. À l'inverse, doit-on être attentif aux conséquences de l'échec sur les trajectoires, l'accès à l'emploi, sur la possibilité d'exercer sa liberté et sa citoyenneté ? On se situe alors plus dans une conception de justice corrective qui considère l'école comme un bien commun et non comme un sanctuaire dédié aux plus favorisé·e·s.

ACTION PUBLIQUE, GOUVERNANCE ET RECHERCHE EN ÉDUCATION : PLAN DE L'OUVRAGE

À partir d'une réflexion générale et d'exemples concrets sur les inégalités scolaires, nous avons insisté dans cette introduction sur les forces et les faiblesses des liens entre action publique, gouvernance et recherche en éducation. Du côté des faiblesses, nous avons souligné le flou et l'incertitude qui caractérisent ces liens, notamment au plan des pratiques concrètes. Du côté des forces, on peut citer la capacité de la recherche en éducation à montrer et démontrer des phénomènes macro ou micro-sociaux à l'œuvre dans l'école.

Les contributions présentées dans cet ouvrage explorent ces forces et ces faiblesses. Elles sont organisées en trois parties.

La première, « **Jalons, théories, débats** », interroge la pertinence et les limites de la notion de gouvernance en lien avec l'action publique en éducation. Bernard Wentzel (chapitre 1) y propose une analyse critique

de la notion elle-même, à la lumière des pratiques qui y sont associées sous l'angle des relations entre les chercheurs et les chercheuses, et celles et ceux qui prennent les décisions. Dans le chapitre 2, Abdeljalil Akkari traite des controverses qui jalonnent la notion de gouvernance en éducation, aux niveaux national comme international. Le chapitre 3, sous la plume de Vincent Lorius, examine les textes réglementaires « qui constituent souvent un déni de certains résultats issus de la production académique en sciences de l'éducation ». Puis le chapitre 4, signé par Jean-François de Pietro, Audrey Bonvin et Daniel Elmiger, développe une réflexion didactique sur les moyens d'enseignement en lien avec la gouvernance dans les systèmes éducatifs romands. Enfin le chapitre 5, par Olivier Perrenoud, Laetitia Progin, Guillaume Vanhulst et Julien Clémin, considère la gouvernance dans son articulation au leadership au sein des établissements scolaires.

La deuxième partie, « **Une pluralité de pratiques en Suisse** », explore la diversité des pratiques de gouvernance en éducation au travers de la question du monitoring (chapitre 6 : Stefan Denzler) ; de *l'Espace romand de la formation* (chapitre 7 : Elisabetta Pagnossin et Franca Armi) ; des débats sur les filières dans le secondaire I (chapitre 8 : Sonia Revaz, Barbara Fouquet-Chauprade et Georges Felouzis) ; de la recherche évaluative (chapitre 9 : Françoise Pasche Gossin, Murielle Roth et Werner Riesen) ; des retombées des enquêtes PISA en Suisse romande (chapitre 10 : Marion Dutrévis, Christian Nidegger et Anne Soussi) ; de l'évaluation des établissements scolaires (chapitre 11 : Benjamin Roduit). Le point commun à ces études empiriques est de montrer la pertinence de la notion de gouvernance et la place fragile qu'occupe la recherche dans l'action publique en éducation.

Enfin, la troisième partie propose des « **Perspectives internationales** ». Le chapitre 12 de Xavier Pons développe le concept de « populisme éducatif » dans le cas français, celui de Naim El Rouadi (chapitre 13) traite de la « décentralisation limitée » des décisions scolaires au Liban et de ses conséquences sur l'équité du système éducatif libanais. Enfin, Myriam Radhouane explore dans le chapitre 14 les changements de gouvernance universitaire en Tunisie et au Maroc et leur impact sur les taux de chômage des jeunes et les révoltes sociales dans ces pays.

1^{RE} PARTIE
JALONS, THÉORIES,
DÉBATS

NOUVELLE GOUVERNANCE ET RECHERCHE : ENTRE RELATIONS ET ESPRIT CRITIQUE

Bernard Wentzel

INTRODUCTION

Les débats sur les relations entre chercheurs et décideurs sont inépuisables. Ils mettent en évidence une pluralité de conceptions, de prises de position, mais aussi de développements possibles. Sans une analyse des contextes, des formes d'interactions qui se développent entre ces différents acteurs, il serait présomptueux, voire fataliste, de valider a priori la thèse d'une collaboration impossible. Il serait tout aussi regrettable de former la relève scientifique à une méfiance vis-à-vis de la gouvernance et même de l'action publique.

Les modes de gouvernance ont évolué, tout autant que les attentes vis-à-vis de la recherche et des connaissances qu'elle produit. Dans une logique de rationalisation de l'action publique, le concept d'aide à la décision a ouvert des brèches dans lesquelles se sont engouffrés, au nom de l'utilitarisme, certains détracteurs de la recherche en éducation qu'ils qualifient de peu pertinente et peu efficiente pour les praticiennes et

praticiens et les décisionnaires politiques. À l'inverse, les institutions, les acteurs et les actrices qui se positionnent pour défendre une recherche nécessairement indépendante craignent une dérive possible de l'aide à la décision vers un asservissement alors que les financements de la recherche en éducation sont essentiellement publics. Au-delà des clivages, il est une réalité indépassable : l'univers de la recherche et celui de la politique sont imbriqués et ce phénomène n'est pas nouveau. La nature de leurs relations, de leurs attentes réciproques a évolué pour diverses raisons au cours des dernières décennies.

L'objectif général de cette contribution est de réaliser une analyse documentaire de l'évolution des relations entre recherche et action publique en lien avec ce qu'il est devenu commun d'appeler les nouveaux modes de gouvernance. Notre démarche se décline en deux objectifs spécifiques liés l'un à l'autre :

- Convoquer certains modèles théoriques pour identifier différentes formes d'intégration de la recherche dans des contextes variés de gouvernance de l'éducation.
- Identifier certaines fonctions sociales attribuées à la recherche en éducation et leur impact sur les relations entre chercheurs et décideurs.
- Nous traitons ces objectifs principalement dans trois contextes : la France, la Suisse et le Québec.

La première partie de ce texte est consacrée à un état des lieux conceptuel sur l'émergence de nouveaux modes de gouvernance. Ils sont questionnés ici par rapport à différents modèles de relations entre chercheurs et décideurs. Après avoir précisé quelques éléments méthodologiques concernant notre approche documentaire, nous rendons compte, dans la seconde partie, de notre analyse de l'intégration de la recherche en éducation dans différents contextes de gouvernance. Pour cela, nous mettons l'accent sur trois dimensions particulièrement fertiles pour une analyse des relations entre chercheur·e·s et décisionnaires : la critique (réciproque) ; les encouragements adressés à la recherche ; l'aide à la décision dans le domaine de l'action publique.

PREMIÈRE PARTIE : GOUVERNANCE ET RECHERCHE, QUELQUES CONCEPTIONS DE BASE

Vers des principes de bonne gouvernance

La complexité des processus décisionnels rend difficile l'identification précise et univoque du « décideur ». Certes, il peut renvoyer au pouvoir exécutif, c'est-à-dire à des gouvernements centraux ou locaux, mais cette conception s'avère bien restrictive. Il ne concerne d'ailleurs pas exclusivement une autorité politique. Essayons d'y voir plus clair en convoquant le concept, très en vogue, de gouvernance. Le terme évoque le plus souvent une définition plus flexible de l'exercice du pouvoir, reposant sur une plus grande ouverture du processus de décision, sa décentralisation, la mise en présence simultanée de plusieurs statuts d'acteurs et d'actrices. [...] La gouvernance recouvre aujourd'hui les types d'organisation les plus divers, superposés aux formes plus traditionnelles d'action publique (Pitseys, 2010, p. 210). Comme le rappellent Lusignan et Pelletier (2009), « les pratiques de gouvernance reposeraient donc sur un réseau collaboratif d'acteurs à la recherche des meilleurs compromis, en opposition aux pratiques qui caractérisent l'organisation hiérarchique traditionnelle décrite par Weber où les directives "viennent d'en haut" et les responsabilités d'exécution sont assumées "en bas" en suivant des règles élaborées, formelles et informelles » (p. 13). Cela dit, le concept n'est pas nouveau. Selon Bouvier (2007), le terme remonte au XIII^e siècle et l'optimisme qu'il suscite est lié à ce qu'il symbolise pour certains : « un signe de l'apparition d'un nouveau paradigme de gouvernement démocratique d'inspiration libérale, participatif, faisant une large place à la société civile et à ses multiples composantes. En quelque sorte, à chacun sa gouvernance » (p. 160). Il est bien question du fonctionnement démocratique de nos sociétés contemporaines lorsqu'on se réfère à la nouvelle gouvernance.

Illustrons cette aspiration démocratique à travers deux références. Tout d'abord, la Commission européenne, dans un livre blanc sur la gouvernance (2001), s'engage à impulser une large dynamique démocratique dans l'Union. Dans ce document sont définis cinq principes de bonne gouvernance :

- l'ouverture avec une transparence accrue et une communication active
- la participation des citoyennes et des citoyens de la conception à la mise en œuvre des politiques
- la responsabilité accrue de la part des États membres
- l'efficacité basée notamment sur la définition d'objectifs clairs, de résultats attendus et d'évaluations d'impact
- la cohérence reposant sur une direction politique claire et la garantie d'une approche intégrée dans un système complexe

Ces principes sont à la base de la démocratie et de l'État de droit, selon le livre blanc. En adéquation avec la définition proposée par Lusignan et Pelletier (2009), nous constatons une récurrence du terme «réseau» dans le document de la Commission européenne. Il apparaît 19 fois et se trouve associé à des termes comme «interactions», «dialogue», «participation», «collaboration» ou encore «multiplicateur d'opinion». La recherche scientifique est présente dans cette logique de réseau et dans les conceptions d'une bonne gouvernance : «ces réseaux relient les entreprises, les communautés, les centres de recherche et les collectivités régionales et locales» (p. 21). Il est également fait référence à l'Espace européen de la recherche, créé en 2000, afin de renforcer la coopération, l'innovation et l'excellence scientifique. Il est donc attribué une place aux institutions et communautés du monde de la recherche. Prenons un autre exemple. Dans le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, l'UNESCO (2009) mettait en avant l'importance de la gouvernance avec une entrée en matière tout à fait intéressante : «pour comprendre pourquoi il est important que la gouvernance de l'éducation soit bonne, il faut considérer ses conséquences lorsqu'elle est mauvaise» (p. 138). À l'échelle mondiale, de nombreux concepts gravitent autour de l'idée de bonne gouvernance déclinée par l'UNESCO : responsabilité, transparence, multipartisme démocratique, croissance économique, équité, etc. Nous pourrions encore citer, parmi ces exemples, la Banque mondiale et ses principes d'une bonne gouvernance dont l'importance se fonde, là encore, sur des constats, des stratégies et des résultats visés.

Cette mise en tension entre bonne et mauvaise gouvernances constitue bien entendu une approche politique du concept. Elle sert une rhétorique et contribue à faire de la gouvernance un concept très utilisé. Cela dit, le fait qu'un terme soit très en vogue ne le préserve pas pour autant d'une lecture critique, d'autant plus lorsqu'il contribue à construire certaines pratiques sociales. Parmi les critiques émises par la recherche scientifique des nouveaux modes de gouvernance, quelques éléments récurrents traversent la littérature. Nous en retiendrons deux ici : le déclin de l'État-nation et la logique de pilotage par les résultats.

Face aux défis de la nouvelle gouvernance, la crise (ou le déclin) de l'État-nation est un thème de débat qui pourrait sembler saturé aujourd'hui tant il a occupé l'espace public, y compris scientifique, au cours des dernières décennies. À une époque caractérisée par un phénomène de mondialisation, la thèse s'est trouvée exacerbée et un penseur comme Habermas (2000) l'actualise en soulignant le pouvoir de plus en plus limité des États, soumis à des pressions venant de l'extérieur et n'étant plus en mesure de construire une société civile. Selon certaines analyses critiques, le domaine de l'éducation illustre pleinement cette forme de crise de l'État-nation et l'épuisement d'un modèle hérité du XIX^e siècle : « La difficile prise en compte de la diversité des élèves par l'école, le divorce croissant entre l'idéal de progrès et d'égalité en éducation et sa traduction dans les faits, dans et par l'école, qui semble consommé, entraînent le désarroi des acteurs (enseignants, élèves, parents) et un constat global d'échec des réformes et des politiques menées jusqu'à présent. » (Duval & Sanselme, 2005, p. 8) La crise de légitimité de l'État-nation est aussi une conséquence, selon certains témoins, de l'effritement d'une harmonie voulue et engendrée par l'État providence des Trente Glorieuses en crise. Dans leur approche historique des politiques éducatives depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, Lessard et Carpentier (2015) font également état des critiques dénonçant les ratés en éducation des politiques interventionnistes de l'État providence :

Malgré les efforts importants consentis, l'éducation apparaissait toujours comme une instance de reproduction sociale et culturelle. [...] Ces critiques ébranlèrent sérieusement la croyance dans le progrès des sociétés par l'éducation. En rétrospective, force est de constater qu'elles contribuèrent de manière non

intentionnelle à la (re)montée du discours d'une droite économique, opposée à l'interventionnisme et prônant la déréglementation, la décentralisation et la privatisation (pp. 19-20).

Dans certains pays, les mutations de l'État providence se sont, en partie, construites sur un discours critique ou, plutôt, dénonciateur d'une certaine inefficacité des organisations administratives du secteur public et de leur pilotage. La dénonciation fut annonciatrice d'une nouvelle gestion publique, devenue doctrine de référence malgré son caractère hétéroclite, pour orienter et configurer de nombreuses réformes introduites dans les administrations et secteurs publics (Demazière *et al.*, 2013, p. 5). L'influence des politiques d'*accountability* dans cette nouvelle gestion publique se traduit aussi dans les attentes exprimées par les décisionnaires politiques en matière d'informations et de connaissances. En éducation, c'est aussi une critique adressée à cette gouvernance modifiée dans une période marquée, à partir du début des années 80, par « un réel désir de changements rapides dans les milieux scolaires » (Lessard & Carpentier, 2015, p. 27) au nom d'une rhétorique de l'efficacité. Felouzis et Hanhart (2011) abordent le constat de l'émergence d'une culture de l'évaluation en rappelant que « le pilotage par l'évaluation peut être vu comme une façon de réguler les comportements professionnels au niveau collectif comme individuel, en donnant la mesure la plus fiable possible de ce qui sépare les acteurs en situation des objectifs à atteindre » (p. 13). Dans ces analyses de la décentralisation en France, Bouvier (2007) relève une question centrale de l'évolution du pilotage des systèmes éducatifs : « va-t-on substituer à une autorité lointaine chargée d'exercer un contrôle distant, une tutelle de proximité d'une autre nature, pratiquant l'audit, des études, du conseil, de l'évaluation, du suivi ? Il semble qu'en France, comme en Europe et dans la majorité des pays de l'OCDE, beaucoup poussent à cela en termes de "pilotage par les résultats" » (p. 135). Pour sa part, Mons (2009) rappelle que cette culture de l'évaluation suscite de nombreuses polémiques, notamment parce que l'outil d'évaluation « s'est désormais imposé comme un instrument majeur d'une nouvelle régulation politique des systèmes éducatifs. Alors qu'hier l'évaluation standardisée centrée sur la mesure des apprentissages s'intéressait principalement à l'élève, aujourd'hui son champ d'intervention est beaucoup plus large et met en lien le pédagogique – sa terre d'élection traditionnelle – et le politique dont il est devenu un outil de pilotage » (p. 100).

Des modèles de relations entre chercheur·e·s et décisionnaires

Principes de bonne gouvernance, crise de l'État-nation ou encore pilotage par les résultats : quels sont les outils théoriques nous permettant de mieux cerner les relations entre celles et ceux qui font de la recherche et celles et ceux qui décident ?

Il est important de préciser que cette question ne concerne pas seulement les interactions entre différents protagonistes. L'imbrication (Lessard & Carpentier, 2015) est un phénomène bien plus complexe puisqu'elle concerne les acteurs et actrices, les connaissances scientifiques (ou non) et les pratiques sociales (activités scientifiques et actions politiques). Les quelques éléments de synthèse que nous proposons ici pour aborder cette question des relations entre chercheur·e·s et décisionnaires recouvrent ces différents objets, pas nécessairement de manière séparée. Le concept même de « recherche » est flottant et peut recouvrir bien des réalités et des conceptions, notamment de la part des *policy practitioners* pour reprendre les termes de Lessard et Carpentier : c'est « un terme générique, souvent utilisé au singulier, qui recouvre pourtant une variété de pratiques, de produits et d'organisations privées et publiques » (p. 158).

Les modes de gouvernance contemporains valorisent une logique participative et l'implication d'actrices et d'acteurs divers (y compris les chercheur·e·s) dans des structures de travail en réseau et de partage d'expertises. Il s'agit même d'un principe fort de nos démocraties. Comme le rappelle Wilthire (2001), « selon une idée qui a cours depuis longtemps [...], le meilleur système de gouvernance est celui où les conseillers donnent aux ministres des avis francs et courageux. Cette proposition s'applique en particulier aux scientifiques employés dans la fonction publique » (p. 689). Différents modèles de relations entre le scientifique et le politique ont été théorisés. Lessard et Carpentier (2015) en proposent une synthèse remarquable. En s'appuyant sur Young *et al.* (2002) et Hammersley (2002), ils décrivent différents modèles d'imbrication entre les univers de la recherche et de la politique. Notons parmi ces modèles celui des Lumières, caractérisé par une certaine distance vis-à-vis du champ politique. Cela contribue à l'autonomie de la recherche qui « informe plus qu'elle ne fonde la décision politique » (p. 162). Les savoirs

produits par la recherche sous forme d'intelligibilité de problématisation ou de critique éclairent le débat public et n'offrent que des bénéfices indirects aux préoccupations politiques. Deux modèles subordonnent clairement l'activité scientifique à l'action politique. Il s'agit des conceptions les plus directives de l'aide à la décision, portant sur la résolution de problème ou la mise en œuvre de l'action publique. Selon ces conceptions, les programmes de recherche soutenus financièrement et même l'agenda de la recherche peuvent être soumis à des injonctions politiques bien que, dans les faits, le temps « long » de la recherche et le court terme du temps politique se superposent difficilement.

Wilthire (2001) appelait au renforcement du modèle interactif : « Il est à l'évidence nécessaire, pour les décideurs comme pour les chercheurs scientifiques, de développer des forums, des lieux de discussions, des espaces communs permettant de dialoguer et de signaler des priorités de façon régulière. » Lessard et Carpentier (2015) y font également référence et mettent en évidence la pluralité des interlocuteurs et interlocutrices et des points de vue, légitimés au sein de communautés dont la nature demeure néanmoins politique. Ces différents modèles constituent autant de grilles de lecture de ce que peuvent être les relations entre chercheur·e·s et décisionnaires. Soyons clairs, dans nos systèmes contemporains de gouvernance, aucun modèle « pur » n'est viable empiriquement. L'hybridation est incontournable. À titre d'exemple, le modèle *Expert driven* selon lequel la connaissance scientifique s'imposerait aux autres groupes sociaux, y compris les décisionnaires politiques, est purement théorique, pour ne pas dire utopique.

Il n'est un secret pour personne que dans le cadre de leurs mandats publics, les acteurs et les actrices de la vie politique définissent leur rapport à la science dans une logique utilitariste. Il y a indéniablement une évolution des formes d'appropriation de la recherche par ces protagonistes, sous l'influence d'éléments de gouvernance que nous évoquons précédemment : nouvelle gestion publique et reddition de comptes, efficacité basée sur les résultats et culture de l'évaluation ; transparence ; logiques participatives et activités de réseaux, etc.

Il y a bien un usage politique des savoirs scientifiques. Rien de plus normal dirons-nous. La recherche constitue une source importante

d'informations, parmi d'autres, dans les processus décisionnels. Elle contribue à préserver, puis à réduire, les options possibles qui sont opérationnalisées en fonction de l'opinion publique, des réalités économiques, des groupes sociaux concernés et impliqués dans le débat public, etc. La recherche, en tant que résultats ou processus, est une ressource aux usages multiples dans ce débat public. Nous rejoignons Grossmann et Roiné (2015) lorsqu'ils soulignent que la logique utilitariste ne se limite pas aux processus décisionnels. Elle couvre différents enjeux : « désir des dirigeants d'améliorer leur crédibilité et d'asseoir leur charisme ; souhait d'installer un consensus avant l'implantation d'une réforme ; volonté d'engager les acteurs, de favoriser la négociation, d'impulser des initiatives » (p. 5). Van Zanten (2008) résume cela parfaitement : « Les problèmes de coordination dans la transition à un nouveau régime managérial postbureaucratique conduisent aussi les décideurs à s'appuyer sur la connaissance experte à des fins de consensus et de médiation. » (p. 83) La mobilisation de ces « expertises spécifiques, de connaissances, relevant notamment des sciences humaines et sociales, pour analyser de manière objective les systèmes d'action, leurs inputs et leurs outputs » (Demailly, 2009, p. 35) est devenue indéniablement très en vogue. Elle s'inscrit dans les modèles managériaux et participe de la réflexivité des acteurs et actrices de la gouvernance. Ainsi, l'expertise trouve aussi pleinement sa place dans un modèle interactif de relations entre recherche et action publique. Les experts et les expertes, en l'occurrence scientifiques, assurent une sorte de service après-vente de la recherche en prenant la responsabilité de la dissémination des connaissances dans des espaces de concertation, de négociation et/ou d'aide à la décision. Maxim et Arnold (2012) rappellent qu'il existe des différences fondamentales entre logique scientifique académique et logique d'expertise. Selon ces auteurs, « l'expertise exploite les connaissances existantes pour répondre à une question décisionnelle d'ordre pratique », contrairement à l'activité scientifique qui vise bien entendu la production et la diffusion de connaissances nouvelles. Cette expertise scientifique ne porte pas exclusivement sur le partage de connaissances éprouvées. Hernandez (2002) l'exprime en ces termes : « la rencontre entre le décideur et le chercheur se réalise non pas tellement dans les produits cognitifs que ce dernier peut produire, mais fondamentalement dans son savoir-faire de praticien du social » (p. 148).

La définition même d'une connaissance experte est marquée par un autre phénomène qu'il est devenu commun de nommer, y compris dans le discours politique, rationalisation de l'action publique. Ce vaste mouvement

s'est développé « parallèlement à la montée d'un souci explicite de développement d'une *Evidence-based policy* proposant de fournir aux politiques les bases de connaissance "fondées" et "robustes" qui leur permettent de faire des choix » (Maroy & Mangez, 2008, p. 87). Le pilotage des systèmes se précise à la lumière des faits, y compris en matière d'éducation. Mons (2008) expose clairement les liens entre certains principes du *New Public Management* et la montée en puissance de l'évaluation standardisée comme outil de pilotage et de régulation des systèmes éducatifs. Les productions des services publics doivent donc être mesurées grâce à des outils spécifiques dont la validité est scientifiquement assurée. De plus, l'organisation publique doit être régulée par les résultats (outputs) et non plus exclusivement par des contrôles procéduraux orientés sur les ressources (inputs) (p. 103).

Ce mouvement n'est pas sans conséquence sur les pratiques de recherche et sur les relations entretenues avec celles et ceux qui décident en politique. Pour Grossmann et Roiné (2015), la recherche va se voir adresser des exigences d'hybridation et d'interdisciplinarité pour entrer dans des logiques de multipartenariat, notamment avec le secteur privé et l'économie au sens large.

DEUXIÈME PARTIE : LA RECHERCHE EN ÉDUCATION FACE AUX DÉFIS DE LA GOUVERNANCE

Après cette revue de littérature posant les bases conceptuelles de notre réflexion, nous allons nous centrer sur la recherche en éducation, et son positionnement dans différents systèmes de gouvernance. Les constats que nous formulons dans cette deuxième partie sont basés sur une analyse documentaire située dans les trois contextes annoncés en introduction : France, Québec et Suisse.

Éléments de méthodologie

Afin d'analyser le positionnement et les fonctions de la recherche en éducation dans différents systèmes de gouvernance, nous avons donc réalisé une étude documentaire. Cette dernière peut être décomposée en trois étapes. Tout d'abord, nous avons sélectionné différentes thématiques permettant de cibler un ensemble cohérent de documents. Ces thématiques sont issues de

notre questionnement initial et du cadre conceptuel, enrichis par la préanalyse de certains documents. Nous avons donc retenu les thématiques suivantes : conceptions et fonctions sociales de la recherche en éducation ; intégration de la recherche en éducation dans les structures de gouvernance ; différentes formes de relations entre recherche et action publique. Nous avons également introduit différents critères pour sélectionner les documents à analyser : période de publication (à partir des années 2000), contexte concerné (France, Suisse, Québec) et statut du document (rapport d'expertise, article scientifique, texte législatif ou réglementaire, communication politique). Ces critères nous ont amenés à prendre connaissance d'un volume très important de données documentaires. Notre sélection s'est affinée sur la base du critère de pertinence par rapport à notre objet décliné en thématiques. La troisième étape nous a permis de fixer un outil d'analyse à partir des approches théoriques présentées dans la première partie et d'une première lecture des données de recherche documentaires. La structure de la seconde partie du texte reprend les catégories de notre grille d'analyse.

Notre analyse est structurée en trois parties. Tout d'abord, nous mettons en évidence un élément important caractérisant les relations entre recherche en éducation et intervention (action publique, intervention éducative, etc.) : la recherche en éducation fait l'objet de critiques. Après la critique, une autre dimension essentielle des relations est à souligner : la recherche publique doit être encouragée, notamment par les décideurs. Enfin, dans le prolongement des critiques et des encouragements, il nous semble important de nous intéresser aux fonctions attendues ou revendiquées de la recherche au sein de la gouvernance de l'éducation.

La recherche en éducation, objet de critique

De nombreux documents exprimant ou analysant des critiques adressées à la recherche en éducation sont apparus de manière plus fréquente et ciblée au début des années 2000. Les chercheur·e·s n'ont pas échappé non plus aux multiples recommandations prolongeant ces critiques. Rey (2006) en propose une synthèse en rappelant les éléments récurrents : manque de caractère cumulatif, études peu diffusées et peu connues des praticiennes et praticiens, biais idéologiques, démarches confuses et peu explicites, etc. Cette synthèse reprend largement les conclusions énoncées par le CERI, en 1995, puis développées dans un rapport de l'OCDE (2003) qui présente les

défis pour la recherche en éducation à partir de l'analyse de différents contextes nationaux. Dans ce rapport, il est notamment souligné la nécessité d'améliorer la pertinence et l'efficacité de la recherche à l'intention des praticiens et des décideurs politiques. L'état des lieux est sévère avant l'énoncé de perspectives de développement : « parmi les problèmes recensés dans le rapport du CERI de 1995, il y avait le fait que la R-D en éducation était jugée trop fragmentée, trop politisée, trop hors de propos et trop éloignée de la pratique [...] ces critiques sont encore vives aujourd'hui » (p. 10). Il est à souligner que les travaux du CERI, dès cette période, ont été imprégnés par l'*Evidence movement* avec la publication, en 2007, d'un rapport intitulé *Evidence in education : Linking Research and Policy*. Le mouvement de l'éducation basée sur la preuve est une approche « présentée comme un système d'aide à la décision rationnelle pour les praticiens et les politiques » (Saussez & Lessard, 2009, p. 112). Ainsi, les pratiques professionnelles et les décisions politiques doivent être fondées sur des données probantes. Il s'agit également d'un vaste projet de transformation de la recherche en éducation qui se fonde sur un système de production de preuves mises à disposition par la science. Parmi les pratiques scientifiques recommandées, comme nous le rappellent Saussez et Lessard (2009), il y a l'essai contrôlé (groupe contrôle et groupe expérimental) et, bien entendu, les revues systématiques de recherche qui constituent potentiellement une réponse au caractère faiblement cumulatif des sciences de l'éducation, si souvent pointé du doigt. Si les travaux de l'OCDE/CERI ont construit un discours critique vis-à-vis de la recherche en éducation en référence au développement de ces modèles issus de l'*Evidence Based Movement*, il est à noter d'autres formes d'analyses à la même période. En 2001, Prost remettait un rapport intitulé « Pour un programme stratégique de recherche en éducation aux ministres de l'Éducation Nationale et de la Recherche français ». Ce rapport soulignait la dispersion de la recherche en éducation en se basant notamment sur un constat qui reste encore largement d'actualité aujourd'hui : de nombreuses disciplines académiques traitent d'objets d'éducation et de formation. Si les sciences de l'éducation occupent aujourd'hui une position académique bien établie dans la plupart des pays de l'OCDE, il est tout aussi vrai qu'elles partagent la production de connaissances scientifiques dans le domaine de l'éducation avec bien d'autres disciplines des sciences humaines et sociales. Selon une étude récente en France (Fabre *et al.*, 2016), « 60% des chercheurs déclarant que leurs travaux portent sur l'apprentissage ou l'éducation relèvent d'autres sections que la section 70 [section CNU des Sciences de l'éducation en France] » (p. 10).

Cela dit, pour des sciences de l'éducation, le processus de disciplinarisation ne s'est pas arrêté avec la création de chaires, de départements ou de facultés. Un des traits significatifs de l'évolution de cette discipline a été le renforcement, sous différentes formes, des liens entre recherche et pratique, entre logique de production de connaissances et logique d'action. Comme le soulignait Prost (2001), « les choses ne se passent ainsi qu'à la condition que toute une série de contacts préalables aient été noués, et que chercheurs et praticiens aient appris à se comprendre et à parler le même langage [...] la mise en relation des deux univers, celui de la recherche et celui des pratiques, passe par des mécanismes complexes et multiples d'interaction qui assurent une connaissance réciproque » (p. 44). Il est indéniable que les acteurs et les actrices de la recherche en éducation ont œuvré dans le sens d'une intensification des espaces de connaissance réciproque et de partage au cours des dernières décennies.

La recherche en éducation et ses encouragements

Dans diverses analyses traitant des relations entre chercheur·e·s et décisionnaires politiques, il est rarement fait état du financement de la recherche alors qu'il s'agit là d'un des principaux leviers de l'encouragement. Les sources de financement de la recherche en éducation sont principalement publiques, en tout cas en Europe. Les relations entre chercheur·e·s et décisionnaires sont donc aussi « financières », avec un certain nombre de principes garantissant l'indépendance de la recherche : liberté académique, évaluation par les pairs, financements de la recherche par des structures et des fonds externes et plus ou moins autonomes par rapport à celles et ceux qui décident en politique, etc. Cela dit, les structures (équipes, laboratoires ou autres groupements de chercheur·e·s) et les acteurs et actrices de recherche au sein des universités sont dépendants financièrement de leur institution d'appartenance et, plus largement, des stratégies de nature politique régissant la recherche publique.

Choix de gouvernance et réformes de structure : le cas de la LRU

Dans un rapport de 2003, l'OCDE appelait à de meilleures pratiques afin d'optimiser les processus décisionnels régissant l'établissement de

priorités, l'affectation des crédits au secteur de la recherche publique, la gestion des institutions de recherche et l'évaluation de leurs performances du point de vue de leur contribution à la création du savoir, de la croissance économique et des réponses apportées aux besoins de la société (p. 8). Parmi les pratiques recommandées, il était donc question d'évaluation des performances et de rentabilité de l'investissement des pouvoirs publics dans la recherche. Cela impliquait certaines formes de priorisation dans les financements. Il était aussi question de gouvernance modifiée en ce qui concerne le degré de centralisation des processus décisionnels et l'autonomie des institutions. Les changements de gouvernance appelés dans ce rapport concernaient également l'ouverture à d'autres partenaires (entreprises, société civile), partenaires actifs de la production des savoirs. Ces recommandations se sont retrouvées en phase avec (ou ont inspiré) l'évolution de certains modèles de gouvernance de la recherche. Les tendances internationales de ces dernières années s'inscrivent dans cette nouvelle gestion publique appliquée à la gouvernance de la formation et de la recherche. Contextualisons ces tendances.

Tout d'abord, la Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU), en France, visait à renforcer l'attractivité et l'autonomie, notamment budgétaire et stratégique, de ces institutions. Au-delà du texte législatif, la réforme intégrait certaines conceptions de l'excellence scientifique à l'aune des comparaisons internationales. Concernant le financement, la possibilité donnée aux universités de créer une fondation pour renforcer et diversifier leurs ressources propres avait suscité de vives réactions parmi les multiples contestations au moment de l'entrée en vigueur de la LRU. Dix années plus tard, les critiques restent vives et il est difficile de trouver une évaluation précise et scientifiquement fondée des effets de cette réforme. Ce constat questionne notamment la place accordée, par les acteurs et actrices de la vie politique, à un éventuel suivi scientifique (ou d'autres formes d'évaluation) lors de la mise en œuvre de réformes de cette envergure. Il y eut néanmoins un rapport d'information remis, en 2013, à la présidence du Sénat au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois. Les conclusions furent très mitigées par rapport aux principaux objectifs de la loi, par exemple l'autonomie budgétaire ou l'excellence des universités : « la concurrence semble avoir été survalorisée par rapport à la dynamique de progrès » (p. 122). Ce rapport est intéressant à bien des égards par rapport aux principes d'une « bonne »

gouvernance. La responsabilité des protagonistes locaux de l'administration chargés de mettre en œuvre la réforme est clairement engagée dans ce bilan mitigé. À la même période, l'Association des sociologues de l'enseignement supérieur (ASES) lança une enquête en réaction à une logique d'endettement des universités depuis l'entrée en vigueur de la LRU. Plus récemment, cette enquête s'est élargie aux conditions de travail des personnels. Une des problématiques majeures soulevées par l'ASES concerne l'articulation entre enseignement et recherche. Les ressources budgétaires à disposition des universités les contraignent à effectuer des choix stratégiques en privilégiant l'excellence d'un des pôles au détriment de l'autre, selon Jérémy Sinigaglia (2017), membre du CA de l'association : « Notre enquête tend à montrer que les stratégies qui consistent à favoriser une dimension ou l'autre ne répondent pas prioritairement à des choix rationnels, mais qu'elles sont au contraire largement dictées par les ressources dont disposent les Universités et à la position qu'elles occupent dans le champ universitaire, et donc à leur histoire. » L'attribution de budgets globaux, l'introduction de mécanismes de type marché et d'autres caractéristiques de la nouvelle gestion publique, devront sans aucun doute faire l'objet d'une analyse approfondie dans le contexte français d'encouragement et de financement public de la recherche.

Rénovation des formations à l'enseignement et recherche en éducation

Avant la LRU en France, une autre tendance internationale et d'autres stratégies de gouvernance ont eu un impact sur l'évolution de certaines institutions chargées de mener des activités de recherche en éducation. En effet, le consensus autour de la nécessité d'une professionnalisation des métiers de l'enseignement, reposant notamment sur l'intégration des savoirs issus de la recherche et le développement du modèle du praticien réflexif, a clairement influencé l'évolution de la recherche en éducation et la répartition des ressources qui lui sont allouées. La création des Instituts universitaires de formation des enseignants (IUFM) en France au début des années 90 ou des Hautes écoles pédagogiques (HEP) en Suisse dix ans plus tard, illustre cette tendance à financer le développement de la recherche dans des structures institutionnelles à vocation professionnalisante. Au Québec, le processus d'universitarisation des formations à l'enseignement a pris, depuis plus longtemps, une autre voie au sein des facultés des

sciences de l'éducation dès 1969. Ces différentes orientations ont eu des conséquences sur le développement d'une discipline comme les sciences de l'éducation et sur les encouragements qui lui sont adressés. Au sein des HEP, elles constituent un des domaines de formation des futur·e·s enseignant·e·s à côté de la pratique professionnelle ou des didactiques. Si une partie non négligeable du budget de ces institutions a été consacré à un développement rapide de la recherche, avec la mise en place de structures et de pratiques scientifiques innovantes, il est à noter que certaines orientations stratégiques retenues au niveau de la gouvernance interinstitutionnelle (chambre HEP de swissuniversities) séparent les sciences de l'éducation et les didactiques, en priorisant clairement le développement d'activités de recherche et la formation de la relève scientifique dans le second domaine. De nouvelles impulsions données par le Fonds de la recherche scientifique (FNS) pour une répartition des subsides de recherche intégrant davantage les institutions à vocation professionnalisante (comme ce fut le cas par le passé avec un fonds spécifique nommé DORE) pourraient contribuer à clarifier la question de l'importance, ou non, de l'ancrage disciplinaire en sciences de l'éducation pour le développement de la recherche dans ces institutions à vocation professionnalisante.

Investissement dans le capital humain et financement de la recherche

Focalisons-nous maintenant sur les encouragements adressés directement aux acteurs et actrices de la recherche. Il est un constat évident en lien avec la nouvelle gestion publique que nous évoquions précédemment : l'idée de « carrière » est devenue prépondérante. Elle renvoie bien entendu au parcours et à la progression des personnes au cours de leur vie professionnelle, mais aussi à l'investissement dans le capital humain. Pour schématiser, cet investissement répond à deux logiques. La première est d'ordre économique et concerne la croissance et le développement de la performance. La seconde est symbolique et concerne la légitimation d'une position sociale devenant plus attractive et, en même temps, davantage soumise à la concurrence.

Les financements de la recherche et les encouragements de carrière sont donc de plus en plus liés. Cela peut se concrétiser de différentes manières. Les réformes importantes du Fonds national suisse de

la recherche scientifique dans l'encouragement de carrières marquent cette tendance :

L'encouragement de carrières s'harmonise désormais davantage avec l'encouragement de projets. Dans cette optique, le FNS donne rapidement la possibilité aux chercheuses et chercheurs prometteurs ayant un potentiel élevé pour une carrière scientifique, voire à terme pour un poste de professeur-e ordinaire, de se profiler grâce à un projet autonome.³

A priori, le renforcement de l'idée de carrière académique ou scientifique et des conditions qui lui sont associées pourrait constituer un facteur d'attractivité, mais aussi d'émancipation des individus en tant que professionnels ou experts. Les encouragements de carrière sont également très marqués dans d'autres contextes comme au Québec avec le Fonds de la recherche scientifique. Peu d'analyses, hormis des données essentiellement descriptives, portent sur les effets de ces encouragements de carrière. Pour revenir à la nouvelle gestion publique, l'investissement dans le capital humain implique une logique de reddition de comptes qui s'est accentuée aujourd'hui même si elle est très variable d'un contexte à l'autre. Les procédures de promotion (pas nouvelles) des professeur-e-s dans les différentes universités du Québec illustrent cette nécessité de rendre des comptes sur ces pratiques d'enseignement et de recherche afin d'obtenir des conditions plus favorables pour mener des activités de recherche et pour progresser dans sa carrière. Les procédures sont claires et inhérentes au fonctionnement même des institutions universitaires menant des activités de recherche. En France, la portée possible d'une distinction introduite entre enseignant-e-s-chercheur-e-s qui publient ou ne publient pas semble plus absconse, même si pour l'instant elle ne constitue qu'un critère d'évaluation des unités de recherche par l'AERES. Néanmoins, en observant le fonctionnement universitaire dans d'autres pays, certain-e-s n'hésitent pas à injecter dans le débat politique des arguments, bien entendu idéologiques, sur une possible tension entre le statut de fonction publique des universitaires et la qualité ou l'efficacité de la recherche. Ce genre d'argument est problématique lorsqu'il ne prend pas en compte certaines réalités ayant des incidences majeures sur la charge de travail du corps universitaire

³ <http://www.snf.ch/fr/encouragement/carrieres/reformes-dans-encouragement-de-carrieres/> (consulté le 31 janvier 2018)

et, par extension, sur le financement même de la recherche. La démocratisation de l'enseignement supérieur a été réalisée de manières bien différentes selon les pays. Là encore, cela renvoie à des choix politiques favorisant plus ou moins la concurrence entre les institutions, voire les filières, l'autonomie et la responsabilité au niveau local, la sélection à l'entrée de l'Université, la flexibilité ou la rigidité des programmes de formation, etc. Il est apparu certaines tendances en lien avec la massification de l'enseignement supérieur des trente dernières années : l'accroissement des charges administratives incombant au corps professoral limitant, par conséquent, la disponibilité pour la recherche ; un écart entre les intérêts scientifiques des chercheur·e·s et les attentes des étudiant·e·s venant chercher à l'Université un projet professionnel ; le rôle de plus en plus important des financements externes aux crédits budgétaires de l'Université, nécessaires pour mener des activités de recherche dans de bonnes conditions.

L'attribution de subsides de recherche, par des organismes publics plus ou moins placés sous tutelle politique, est basée essentiellement sur des critères scientifiques. L'Agence nationale de la recherche (ANR) en France, le Fonds de la recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) ou encore le FNS en Suisse assument ces missions d'encouragement de la recherche. Alors qu'il est difficile d'identifier clairement la part de financement consacrée à la recherche en éducation dans les rapports de l'ANR, les données sont beaucoup plus explicites pour le Québec et la Suisse. Tout d'abord, il est intéressant de noter que parmi les domaines couverts par le FRQSC, il n'apparaît pas d'entrée par les disciplines académiques. Le Fonds prône d'ailleurs, parmi ses valeurs, le décloisonnement disciplinaire afin d'accroître les synergies et les partenariats entre les secteurs de recherche. Ainsi, l'éducation apparaît dans un domaine intitulé « Éducation, savoirs et compétences ». L'approche est différente en Suisse puisqu'au sein de la division « Sciences humaines et sociales », les sciences de l'éducation apparaissent explicitement, tout comme les autres disciplines. Ainsi, la recherche dans le champ de l'éducation doit passer par cet ancrage disciplinaire vis-à-vis du principal organe de financement externe. Selon les statistiques 2017 du FNS, une catégorie intitulée « Psychologie, pédagogie et sciences de l'éducation » a obtenu 19,4 millions CHF de subsides, soit la part la plus importante des financements accordés de 113,6 millions au sein de la division. Nous pouvons considérer que la présence de la psychologie au sein de cette catégorie joue un rôle

non négligeable dans la répartition des subsides. Pour aller un peu plus finement, cette catégorie se subdivise en trois choix possibles lors du dépôt d'une requête : « Psychologie », « Psychologie appliquée » et « Pédagogie et Sciences de l'éducation ». Il y a un regroupement entre pédagogie et sciences de l'éducation d'un côté et une séparation entre la psychologie et la psychologie appliquée de l'autre. Le lien entre recherche en éducation et sciences de l'éducation est moins explicite au Québec. Parmi les douze domaines de financement, celui intitulé « Éducation, savoirs et compétences » obtient une part importante des subsides en 2016-2017, le plaçant par exemple en deuxième position avec 2 943 400 \$ CAD. Nous pouvons faire l'hypothèse que le caractère pluridisciplinaire des sciences de l'éducation joue potentiellement en sa faveur pour l'obtention de financements. Même si les institutions de financement externe de la recherche sont gérées de manière autonome et se réfèrent à des critères de scientificité pour l'attribution de subsides, il est indéniable qu'elles ont un impact sur le paysage de la recherche, en cohérence ou non avec les impulsions données au niveau politique. Outre la répartition entre les disciplines académiques au sein des sciences humaines et sociales, il est aussi question de concentration en pôles d'excellence (employé ici comme un terme générique) ou de répartition équilibrée, entre les institutions, des ressources allouées à la recherche. Le FRQSC semble aujourd'hui valoriser la deuxième possibilité pour le Québec alors qu'en Suisse, un phénomène de concentration est bien présent puisqu'une seule université obtient plus d'un tiers (7,1 millions) des 19,4 millions attribués au groupe de discipline « psychologie, pédagogie et sciences de l'éducation » en 2017. Deux autres universités suivent avec 3 et 2,7 millions CHF.

LA RECHERCHE ET SES FONCTIONS SOCIALES

De l'intelligibilité à la critique

Les fonctions attendues ou assumées par la recherche dans nos sociétés contemporaines constituent une approche incontournable pour analyser ses rapports à la gouvernance et plus précisément aux décideurs politiques. Tomamichel et Clerc (2005) énoncent trois « grandes catégories de fonctions » suffisamment ouvertes pour alimenter nos réflexions dans différents contextes de gouvernance.

Commençons (sans suivre l'ordre proposé par les auteurs) par la production de savoirs d'intelligibilité, cette fonction d'éclairage qui « permet de comprendre les comportements, les activités et les représentations humains » (Tomamichel & Clerc, 2005, p. 9). De Ketele (2010) rappelle que la pertinence scientifique est un préalable indispensable à une éventuelle pertinence sociale. Primauté à la connaissance scientifique nouvelle, c'est la fonction première de la recherche. D'ailleurs, selon l'auteur, la pertinence sociale peut parfois apparaître seulement quelques décennies plus tard. Cette conception est largement portée par les sociétés scientifiques et les acteurs et actrices des disciplines académiques. Les recherches en sciences sociales, notamment dans le domaine de l'éducation, se sont développées à travers cette fonction, soutenant l'idée que le chercheur ou la chercheuse n'a pas vocation à subordonner ses activités scientifiques à une logique d'aide à la décision. La liberté académique, la disciplinarisation en contexte universitaire (par exemple pour les sciences de l'éducation) et des sources de financement relativement stables contribuent à la légitimité de cette fonction, qui peut être rapprochée du modèle des Lumières pour reprendre la typologie de Young *et al.* (2002) à laquelle se réfèrent Lessard et Carpentier (2015): « la recherche, soucieuse de son autonomie, maintient une certaine distance vis-à-vis des préoccupations politiques immédiates. Elle n'offre au monde politique que des bénéfices indirects [...] Les chercheurs "éclaircent" les décideurs et le débat public. La recherche informe plus qu'elle ne fonde la décision politique » (p. 162).

Au cours des cinquante dernières années, les sciences de l'éducation se sont construites en partie selon ce modèle et, comme pour d'autres sciences sociales, cela leur a permis de gagner en reconnaissance tout en renforçant les capacités de diffusion des savoirs. La disciplinarisation et l'expansion des sciences de l'éducation, de nouvelles revues scientifiques voient le jour dans différents pays. Le premier numéro de la *Revue des sciences de l'éducation*, au Canada, paraît en 1975, et la revue suisse du même nom est fondée en 1978. Les conditions se sont construites progressivement pour que la recherche en éducation assume sa fonction de production et de dissémination de savoirs d'intelligibilité dont la pertinence scientifique précédait la pertinence sociale. Les sciences de l'éducation ne sont pas pour autant en rupture avec les disciplines mères. En effet, des disciplines comme la sociologie, l'histoire, la psychologie, ou encore la philosophie se développent aussi autour d'objets éducatifs dans

les espaces nouveaux ouverts par les sciences de l'éducation. Il est indéniable que les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) ou Baudelot et Establet (1971) ont contribué à faire de l'éducation un objet important de la recherche, également en sociologie. Ils ont aussi inspiré les choix politiques visant la réduction des inégalités sociales. En France, au début des années 80, la création des Zones d'éducation prioritaire (ZEP) a été une des premières mesures mises en place par le ministre de l'Éducation Alain Savary.

Cette période est aussi celle du renforcement d'une autre fonction énoncée par Tomamichel et Clerc (2005) : la fonction critique et réflexive. Bourdieu « symbolise » ce que la sociologie critique s'est largement consacrée à dénoncer en France, au cours des cinquante dernières années : les inégalités sociales.

La distanciation dans l'analyse et la production de savoirs d'intelligibilité ne signifie pas pour autant une absence d'engagement social du chercheur et de la chercheuse et du savoir dont ils sont porteurs. La mise en relation, proposée par Boltanski (1990) entre la dénonciation ordinaire et la sociologie critique présente de nombreux intérêts, parmi lesquels cette évidence : la critique a vocation à être injectée dans le débat public. En effet, « un grand nombre d'arguments prenant directement sur des ressources critiques apportées par les sciences sociales » (p. 128). Pour cela, des garde-fous – parlons plutôt de conditions ici – sont à préserver. En premier lieu, comme le rappelle efficacement l'auteur : « c'est parce qu'il dispose d'un laboratoire que le sociologue peut intervenir dans les luttes sans s'y laisser absorber. Hors du laboratoire, il est un acteur comme les autres » (p. 125). Puisqu'il est question de condition ici, accepter sa condition de chercheur-e, c'est accepter aussi d'y renoncer dans certains espaces, dans certaines postures ou dans certaines pratiques sociales. Autre renoncement, celui d'une connaissance présentée comme un système d'énoncés certains. La recherche d'une vérité reste une quête obstinée, dirait Popper, et l'interprétation du chercheur est loin d'épuiser la réalité. Boltanski (1970), que nous rejoignons encore, parle alors de sacrifice en renonçant à saisir la réalité dans sa totalité pour ne s'attacher qu'aux fragments isolés et transportés dans l'espace clos des instruments que le savant peut domestiquer et faire parler (p. 125). La sociologie critique est aux antipodes de l'*Evidence Movement*, c'est peu de le dire.

Si la connaissance a vocation à être injectée dans le débat public, c'est enfin parce qu'elle n'appartient pas au chercheur ou à la chercheuse qui l'ont produite. Ils la libèrent, ou plutôt ils la restituent, comme une connaissance qui (re)devient ordinaire, au sens entendu par Maffesoli (1985). Partagés et souvent manipulés, au service de ce qu'un acteur ou un groupe considère être une cause juste, les concepts produits par la recherche ne donnent pas seulement de l'intelligibilité, ils remplissent bien d'autres fonctions comme, par exemple, nourrir l'argumentation, voire la dénonciation. En bref, les chercheur·e·s ne sont pas la connaissance qu'ils produisent. Ils contribuent d'abord à la construction d'une science, puis ils ont un certain devoir, celui de la médiation du savoir, d'autant plus essentielle lorsqu'ils se revendiquent de la critique. Cette médiation ne peut se faire sans un positionnement éthique, visant notamment à préserver autant que possible le débat public d'argumentations qui deviendraient fallacieuses tout en se réclamant de la science. C'est aussi cela la critique, et les fondements de l'éthique se trouvent d'abord dans une épistémologie devant elle aussi être restituée, médiatisée.

De l'aide à la décision

Bien entendu, les décisionnaires politiques ont pris la mesure des développements de la recherche en éducation. Osons considérer que l'émergence des sciences de l'éducation est liée, de certaines manières, à l'intérêt renouvelé des autorités éducatives (dans une acception large) pour les connaissances produites par la recherche. Ils vont en quelque sorte s'approprier progressivement la recherche, pour s'en inspirer, pour fonder ou légitimer certaines actions. Cet intérêt s'est notamment concrétisé par le soutien, voire l'initiative politique, pour le développement de structures scientifiques pouvant favoriser la recherche tout en facilitant l'accomplissement de diverses fonctions, notamment l'aide à la décision. Nous avons déjà mentionné ce terme plusieurs fois tout au long de notre propos. La référence à Roy (1985) nous semble pertinente pour cerner ce concept et le mobiliser dans nos réflexions sur les relations entre recherche et gouvernance. Selon l'auteur, l'aide à la décision s'appuie sur des modèles clairement explicités visant à éclairer afin de réduire, voire départager, l'éventail des possibilités dans des contextes impliquant une pluralité de groupes, d'intérêts, de systèmes de valeurs, pas toujours convergents. Les modèles d'intelligibilité constituent une voie parmi d'autres de l'aide à la décision

pour soutenir et contribuer à légitimer des choix. L'aide peut revêtir un caractère plus prescriptif, par exemple sous la forme de recommandations. Les études d'impact sont également très utilisées pour anticiper les effets potentiels d'une réforme. Selon les contextes et les objets traités, la connaissance scientifique peut plus ou moins trouver sa place dans les différentes conceptions de l'aide à la décision. Si l'objectivité et la neutralité du chercheur sont des composantes de son implication dans des processus décisionnels interactifs, nous avons évoqué précédemment diverses fonctions possibles, de l'expertise à la médiation en passant par l'accompagnement dans la réflexivité.

Étayons notre propos sur la volonté politique de s'approprier la recherche en éducation dans une perspective d'aide à la décision, à partir de quelques exemples concrets. En France, l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) fut créé en 1976. Même s'il découlait d'une structure déjà existante, il manifestait une volonté politique de renforcer les activités de recherche en éducation et de favoriser l'expertise scientifique au service de l'ensemble des chercheur·e·s, formatrices et formateurs, et décisionnaires. La mise en place de l'INRP suivait celle de l'*Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDPA) en Suisse au début des années 1970. Il est à noter que la création de l'IRDPA répondait également à une demande syndicale de disposer de recherches sur les structures scolaires, les programmes, les méthodes et les moyens d'enseignement. Les modèles et normes de la recherche dans ces instituts s'inscrivaient clairement dans la dynamique de développement des sciences de l'éducation au sein des universités. L'âge d'or (en termes d'activités scientifiques autonomes) de ces centres de recherche est révolu. D'autres conceptions de l'appui scientifique au pilotage et à l'évaluation des politiques en matière d'éducation ont influencé l'évolution des structures directement connectées à l'action publique. L'IRDPA en Suisse romande a connu différentes évolutions réduisant progressivement le champ de ses activités scientifiques autonomes au profit de mandats plus spécifiques, liés notamment à l'appui au monitoring du système. L'IFÉ a pris le relais de l'INRP sans que cela constitue un renoncement à des activités de recherche, selon le mandat confié à l'Institut devenu une composante de l'ENS de Lyon. Il est indéniable que l'évolution de certaines structures de recherche administrative, ou de leurs mandats de prestations, résulte de cette logique de rationalisation de l'action publique imprégnée d'un pilotage par les résultats. Toujours en Suisse, les

décisionnaires politiques ont donc fait le choix de s'orienter vers une structure scientifique non universitaire, le Centre suisse de coordination de la recherche en éducation (CSRE), pour assumer le mandat du monitoring national de l'éducation. Ce choix a d'ailleurs été argumenté dans différents documents publics, notamment la préface politique du premier rapport sur l'éducation en 2006. Relevons deux éléments importants. Tout d'abord, le monitoring en Suisse est un processus cyclique et le rapport quadriennal doit compiler des données issues de la recherche, de la statistique et de l'administration. Cela correspond aux types d'informations et de connaissances nécessaires au pilotage de l'éducation puisque le rapport « L'Éducation en Suisse » sert de base à l'élaboration, au niveau national, d'objectifs politiques. Par ailleurs, il comporte une dimension évaluative selon trois critères : efficacité, efficience, équité. Rappelons que le CSRE est une institution sous tutelle politique, commune à la Confédération et à la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP). Il est largement reconnu que le travail réalisé par les collaborateurs et collaboratrices scientifiques du CSRE est d'une grande rigueur et d'une qualité évidente. Cela contribue à légitimer leur mandat tout en n'interdisant pas, pour autant, de mettre en discussion la responsabilité qui leur est confiée d'être des « passeurs » de la connaissance scientifique injectée dans le débat public. Ils déterminent les résultats de recherche complétant les données statistiques ou participant du processus d'évaluation dans le rapport.

En France, c'est la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) qui assure la production des indicateurs sur le système éducatif. Ils sont ensuite publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (voir notamment pour plus d'informations : Pons, 2012). Néanmoins, il est possible aussi de rapprocher certaines missions du CSRE de ce qu'accomplit le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO) en France. L'existence d'une institution comme le CNESCO offre une perspective intéressante, pour ne pas dire novatrice (ou plutôt à contre-courant des tendances internationales), de ce que peut être l'aide à la décision : une production dense de connaissances plurielles et remplissant différentes fonctions ; des espaces de débats et de concertation initiés par le Conseil lui-même, une indépendance et une transparence avérées dans l'accomplissement des missions d'évaluation. Nous voici en présence d'un objet tout à fait original pour concrétiser certains principes d'une gouvernance modifiée. Il a émergé

d'une phase de concertation, ayant abouti par ailleurs au rapport « Refondons l'École de la République » précédant la loi de refondation de l'école en France. Dans le rapport est posée la question de la place de la science dans la gouvernance de l'éducation : « Plus généralement, nous souhaitons la mise en place d'une politique d'évaluation qui soit cohérente, légitime scientifiquement et participative. Pour cela, la création d'une instance indépendante qui coordonnerait cette politique d'évaluation, garantirait sa qualité scientifique et en diffuserait les résultats s'impose » (p. 30). Le terme de « démocratie participative » apparaît également dans ce rapport. Cette forme de concertation semble aller à l'encontre du repli gestionnaire si bien décrit par Pons (2012). Les acteurs et actrices de la recherche, au même titre que d'autres groupes sociaux, sont intégré·e·s dans des processus de réflexivité collective. Cela dit, même si le processus de concertation fut intéressant sur le registre du positionnement de la recherche et le résultat très ambitieux, la portée de la loi de refondation de l'école en 2013 fut plus limitée. Le ministre quitta rapidement le gouvernement, en 2014, et l'utopie d'un modèle de *Expert driven* se plia à la réalité des temps politiques.

Un autre exemple de concertation précédant la mise en place de réformes majeures et impliquant les scientifiques dans un processus long de réflexivité collective mérite d'être mentionné. Il s'agit de la commission Parent au Québec. Les recommandations contenues dans le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec influencèrent les actions réformatrices des gouvernements québécois successifs des années 1960. Des réformes plus récentes au Québec au début des années 2000, par exemple le « Renouveau pédagogique » (nous pourrions également citer la formation des enseignant·e·s) suivant une phase de concertation, ont mis en évidence différentes facettes des rapports entre chercheur·e·s et décideurs, d'une relation d'influence (*Expert driven*) soutenue par des tendances internationales lorsqu'il s'agissait de promouvoir l'approche par compétences dans des processus d'aide à la décision, à une relation plus distanciée de critique scientifique sur les réformes. Il est à noter cette présence marquée d'une culture scientifique de la critique au sein de la communauté des chercheur·e·s en éducation au Québec. Dans un contexte marqué par de nombreuses réformes dans le champ de l'éducation et la formation, la jeune discipline des sciences de l'éducation s'est approprié la posture critique

héritée de disciplines mères (nous pensons particulièrement à la sociologie) pour construire un discours scientifiquement fondé et socialement pertinent sur l'action publique.

CONCLUSION

Les relations entre recherche et action publique en éducation méritent à l'évidence de faire l'objet d'une observation soutenue et d'une analyse approfondie. Il y a bien des raisons et des enjeux à réaliser cette analyse. En premier lieu, d'un point de vue de chercheur ou de chercheuse, il y a lieu de produire de l'intelligibilité sur des phénomènes ayant considérablement évolué avec l'émergence de nouveaux référentiels de politiques éducatives (Lessard & Carpentier, 2015). Les liens entre recherche et action publique ont existé de tout temps, mais les modèles traditionnels d'analyse ne peuvent suffire à circonscrire la réalité des phénomènes. Si les chercheur·e·s se défendent légitimement de toute relation de soumission vis-à-vis de celles et ceux qui décident, il n'en demeure pas moins que la recherche est partie prenante dans la gouvernance et doit en prendre la mesure avec lucidité. De l'encouragement à la formation de la relève scientifique à une logique de rationalisation de l'action publique survalorisant la portée de données probantes sur les performances, en passant par les modes de financement de la science, tout invite les chercheur·e·s – en l'occurrence de cette jeune discipline des sciences de l'éducation – à assumer certaines fonctions connectées à l'action dans nos systèmes de gouvernance. L'indépendance de la science se joue moins dans un rejet de l'aide à la décision que dans la clarification des fonctions que peut assumer la recherche en éducation au service de nos sociétés démocratiques. En préservant l'exigence de rigueur scientifique, elle a tous les atouts pour se poser en garante : de la transparence en conservant la légitimité et l'autonomie de la production et de la diffusion des savoirs d'intelligibilité qu'elle est en mesure de produire ; de la réflexivité collective comme le montre l'exemple du CNESCO en France ; de la critique basée notamment sur une évaluation rigoureuse des politiques éducatives et de leurs effets. Pour cela, il convient de ne pas faire de l'expertise une posture préalable, voire indépendante de l'activité de recherche. Elle peut éventuellement en découler, mais pas s'y substituer lorsqu'il est question d'une expertise désignée comme scientifique.

LA GOUVERNANCE DE L'ÉCOLE DU XXI^e SIÈCLE : ENTRE CULTÉ DE LA MESURE ET MOBILISATION DES ACTEURS ET ACTRICES SCOLAIRES

Abdeljalil Akkari

INTRODUCTION

La gouvernance de l'école apparaît comme un objet de controverses un peu partout dans le monde. Pour certains, pour certaines, elle serait l'un des meilleurs moyens pour piloter l'école par les résultats. Pour d'autres, la gouvernance représenterait un avatar de la globalisation des politiques éducatives néolibérales. Dans cette contribution, nous adopterons une posture médiane. D'une part, nous argumenterons que la nouvelle gouvernance de l'école peut produire des effets divers et parfois pervers selon les contextes analysés. Ces effets ne vont pas toujours dans le sens de l'équité ou de l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves appartenant aux catégories sociales les plus défavorisées. D'autre part, la forme que prendra la gouvernance de l'école va dépendre de l'opposition ou de l'adhésion des acteurs et actrices scolaires, et en particulier les enseignant·e·s et les parents d'élèves, aux nouvelles formes de gestion de l'éducation.

Dans les trois premières parties du texte, nous allons mettre en évidence l'idée que la nouvelle gouvernance de l'école est loin d'être un fleuve tranquille. Elle fait l'objet de discussions acharnées sur la dérive néolibérale qui lui colle à la peau et sur sa réelle capacité de proposer des solutions aux défis structurels du système éducatif. Nous soulignerons le fait que la plupart des pays sont confrontés à l'influence des organisations internationales, aux emprunts et aux transferts de « bonnes pratiques éducatives ». En ce sens, une culture internationale des résultats d'apprentissage et des tests standardisés émerge et les résultats des enquêtes internationales ne laissent personne indifférent : fierté, inquiétude ou désenchantement sont exprimés dès leur publication. Dans la quatrième partie du texte, nous montrerons que la gouvernance de l'éducation répond aussi et toujours à un agenda politique national. C'est la mobilisation des acteurs et actrices scolaires nationaux et le rapport de force entre eux qui va déterminer la configuration que la gouvernance de l'école prendra, et en particulier l'ampleur et la vigueur de son orientation néolibérale.

QUELQUES OBSERVATIONS PRÉLIMINAIRES SUR LA NOTION DE GOUVERNANCE

La gouvernance n'est apparue avec insistance dans le discours sur l'éducation que durant les deux ou trois dernières décennies. Elle est parfois accompagnée d'adjectifs divers : *bonne gouvernance*, gouvernance bureaucratique, gouvernance efficiente, gouvernance défailante. Il est donc nécessaire de formuler certaines observations préliminaires sur cette notion.

Les transformations contemporaines de la gouvernance scolaire

D'emblée, il est utile de préciser que quand on parle de gouvernance, on ne parle pas exclusivement des actions du gouvernement ou de l'État. Certes, les pouvoirs publics avec leurs composantes nationale, régionale ou communale représentent un acteur clef de la gouvernance de l'éducation, mais la décentralisation politique ou administrative et une autonomie accrue accordée aux établissements scolaires ont permis une reconfiguration de la gestion publique de l'éducation. Nonobstant, durant les

dernières décennies, on constate également deux évolutions plus ou moins prononcées selon les contextes nationaux. D'un côté, une tendance à la multiplication des acteurs et des actrices non étatiques dans le secteur de l'éducation (Srivastava & Walford, 2016). D'un autre côté, l'international et le global débarquent dans le débat éducatif national (Mundy, 2007). Ce qui fédère ces deux évolutions, c'est la gestion et le pilotage de l'éducation par les performances des apprenant·e·s et des institutions, en particulier en lien avec les enquêtes comparatives internationales.

Ensuite, il faut rappeler que la décentralisation de l'éducation signifie le plus souvent plus de responsabilités et de pouvoirs attribués aux niveaux régional et local (Daun, 2007). Ainsi, au niveau local, de nombreuses villes se voient attribuer de nouvelles responsabilités de gestion de l'école ou d'organisation d'activités périscolaires. Par exemple, en Afrique subsaharienne, certaines communautés locales sont en charge de la gestion de l'éducation et même parfois du salaire des enseignant·e·s. Dans d'autres contextes, c'est surtout les ONG qui se chargent d'offrir des services éducatifs parallèles à ceux de l'État ou du secteur privé. Le bilan global des différentes expériences de décentralisation montre l'importance du contexte local. Rey (2003) met tout de même en évidence la nécessité de l'équilibre dans les réformes de gouvernance impliquant une décentralisation. Toute réforme décentralisatrice est très sensible à l'environnement institutionnel et doit être équilibrée avec des objectifs d'éducation plus généraux au niveau de l'équité et de la participation des parents (Rey, 2013).

Dans cette même logique, de nouvelles responsabilités sont attribuées aux gouvernements régionaux et aux administrations régionales de l'éducation. Dans la plupart des cas, nous sommes loin de la simple dévolution à des échelons administratifs plus bas, on assiste plutôt à une véritable décentralisation du pouvoir de décision. Au-delà des exemples canadien, espagnol et suisse où l'école est principalement sous la responsabilité des États régionaux, nous pouvons citer les cas de l'Italie et de l'Espagne comme des exemples d'une gouvernance régionalisée de l'éducation. Le cas de la Suisse est un peu atypique par rapport à ces tendances internationales à la décentralisation puisqu'à l'inverse, elle a été récemment traversée par un processus de centralisation nationale des curricula et de la formation des enseignant·e·s durant la dernière décennie, accompagnée d'une autonomie accrue accordée aux établissements scolaires.

De surcroît, l'international prend également une importance majeure par l'intermédiaire des études comparatives. En décembre 2016, la publication des résultats des études internationales TIMSS et PISA n'a laissé personne indifférent. En quelques jours, des centaines d'articles de presse et de déclarations politiques ont été diffusées à propos de ces palmarès comparés des systèmes éducatifs nationaux. L'importance de l'OCDE comme acteur façonnant la gouvernance de l'éducation dans les pays du Nord s'est confirmée (Lingard & Sellar, 2016). À ce propos, les modalités de l'internationalisation de la gouvernance de l'école sont différentes dans les pays du Sud où des organisations puissantes telles que la Banque mondiale, l'UNICEF et dans une moindre mesure l'UNESCO influencent les politiques éducatives des États.

En somme, la nouvelle gouvernance de l'école induit un partage accru des responsabilités dans la gestion de l'éducation entre État-nation, acteurs et actrices internationaux (organisations internationales), ONG, fondations privées, organisations religieuses ou laïques, entreprises, lobbies (en faveur de l'enseignement public, partisans de l'enseignement privé), organisations syndicales et professionnelles des enseignants, directeurs et autres professionnels de l'éducation. Toutes ces parties prenantes influencent la nouvelle gouvernance du système éducatif. En bref, parler de gouvernance de l'école, c'est parler des transformations des responsabilités, des partenariats et des rapports de force entre les acteurs et les actrices de l'éducation.

L'empreinte de la pensée néolibérale dans la nouvelle gouvernance scolaire

De nombreux concepts et notions utilisés dans le discours sur la gouvernance de l'école sont issus du monde de l'entreprise et de la pensée économique néolibérale (Van Haecht, 2001; Ball, 2012; Ross & Gibson, 2007). D'abord, l'utilisation du terme bonne gouvernance sous-tend que la gouvernance traditionnelle de l'école est mauvaise et nécessite d'être révisée de fond en comble. On peut aussi imaginer qu'avant la bonne gouvernance, l'école n'était même pas gouvernée. Ensuite, la gestion de l'éducation basée sur de multiples instruments de performance tels que les résultats d'apprentissage des élèves, la reddition des comptes (désigné parfois par

le terme anglais *accountability* ou français « redevabilité »), la compétition entre les écoles, la qualité totale, le NPM (*New Public Management*), les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), les bonnes pratiques éducatives, le benchmarking, les standards, est censée améliorer durablement l'efficacité et l'efficacé du systéme scolaire. Par ailleurs, dans cette nouvelle gestion de l'école publique, les partenariats public-privé (PPP) et l'information systématique aux consommateurs et consommatrices, clientes et clients, et utilisateurs et utilisatrices du systéme éducatif sont considérés comme des orientations favorables à la gouvernance scolaire (Robertson *et al.*, 2012). En ce qui concerne les directions des établissements scolaires, il semblerait qu'il faille les abreuver continuellement de notions qualité, de leadership et d'autonomie de gestion. La nouvelle gouvernance de l'éducation publique emprunte des concepts censés avoir fait leurs preuves dans la gestion des entreprises privée.

Évidemment, il ne s'agit pas rejeter ou de ne pas reconnaître l'apport de certaines notions énumérées ci-dessus. Néanmoins, la nouvelle gouvernance de l'école se nourrit d'une double certitude. La première est que l'école publique est en crise, car incapable de justifier d'une certaine rentabilité des investissements colossaux dont elle bénéficie et peu susceptible de se réformer. La seconde est que la compétition public-privé serait, selon l'idéologie néolibérale appliquée à l'éducation, la seule alternative pour augmenter les performances de l'école publique (Vinokur, 2012). Les propos suivants de l'économiste Milton Friedman (prix Nobel d'économie en 1976) illustre l'empreinte néolibérale dans la nouvelle gouvernance de l'école :

« Our elementary and secondary educational system needs to be radically restructured. Such a reconstruction can be achieved only by privatizing a major segment of the educational system - i.e., by enabling a private, for-profit industry to develop that will provide a wide variety of learning opportunities and offer effective competition to public schools. The most feasible way to bring about such a transfer from government to private enterprise is to enact in each state a voucher system that enables parents to choose freely the schools their children attend. The voucher must be universal, available to all parents, and large enough to cover the costs of a high-quality education. No conditions

should be attached to vouchers that interfere with the freedom of private enterprises to experiment, to explore, and to innovate.»
(Friedman, 1995, p. 1)

La nouvelle gouvernance comme un outil magique et le levier principal pour réformer l'éducation

La gouvernance semble donc représenter depuis plusieurs années un outil principal de changement des systèmes éducatifs contemporains. Cela pose deux interrogations essentielles : (a) tout se passe comme si les systèmes éducatifs n'étaient pas gouvernés (ou bien mal gouvernés) avant le culte contemporain de la gouvernance et (b) la nouvelle gouvernance de l'éducation semble se présenter comme une évidence, comme une technique indiscutable qui s'impose à tous les systèmes éducatifs et à l'ensemble des acteurs et actrices scolaires.

Il existe une sorte de réputation magique autour du discours dominant sur la gouvernance. Avec la bonne gouvernance à la place de la mauvaise gouvernance, tous les problèmes structurels du système éducatif seraient réglés. Or, le discours sur la gouvernance peut représenter un discours utile pour masquer l'impuissance des pouvoirs publics pour trouver des solutions aux problèmes structurels du système éducatif : reproduction des inégalités sociales, ségrégation des élèves sur la base de critères sociaux ou ethniques ou combinant les deux, manque de mobilisation des élèves sur les apprentissages scolaires, sortie précoce et sans qualification du système éducatif, financement public insuffisant de l'école, etc.

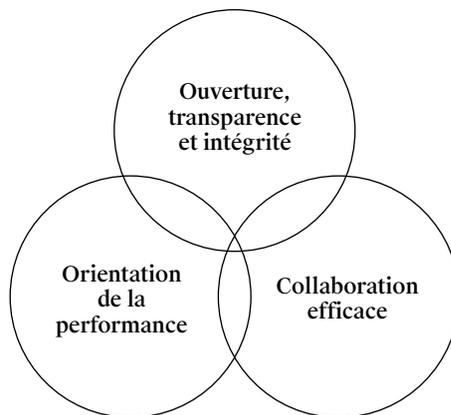
Au cours de la dernière décennie, la reddition de comptes est devenue la principale raison d'être de la réforme de l'éducation. Compte tenu de son ubiquité et de son rôle central dans les politiques éducatives actuelles, on oublierait presque qu'il y a encore 15 ans, le terme n'avait pratiquement jamais été utilisé et que la reddition de comptes, au sens actuel, était pratiquement inexistante. Cela est surprenant étant donné la certitude avec laquelle celles et ceux qui défendent cette gouvernance revendiquent la redevabilité comme la clef de la réforme de l'éducation publique. Cette insistance a contribué à la montée en puissance des programmes de reddition de comptes, suggérant ainsi la mondialisation inextricable des

politiques de l'éducation. Dans un monde globalisé, les logiques et les programmes éducatifs sont comparés les uns par rapport aux autres et ne sont plus définis dans les limites des communautés locales ou même nationales (Meyer *et al.*, 2014).

De la mise en œuvre de la reddition des comptes et de la décentralisation, des améliorations significatives au niveau de la qualité de l'éducation et une relation plus directe entre les client·e·s (parents et communautés locales) et les prestataires éducatifs (écoles, autorités locales, etc.) sont attendues. À ce titre, l'implication des parents dans les conseils scolaires et dans le contrôle des budgets et de la présence des enseignant·e·s dans les classes sont des exemples concrets de politiques mises en œuvre dans de nombreux pays dans le monde (Rey, 2013).

Il nous semble utile de remarquer, en se basant sur le travail de Bouvier (2007), que la notion de gouvernance apparaît assez tard dans le discours sur l'éducation en France. Dans les années 70, on parlait de gestion (tâches, contrôles, processus) et on est passé dans les années 90 au pilotage (projet, résultats, processus). La gouvernance (pertinence, performances, régulations) apparaît en France uniquement dans les années 2010. Dans les pays anglo-saxons, la gouvernance apparaît tout au plus une ou deux décennies avant la France, et se donne comme exigence la combinaison de trois composantes comme le montre la figure 2 ci-dessous.

Figure 2. Les composantes de la bonne gouvernance
(Source : Australian National Audit Office, 2014)



Après ces observations sur la nouvelle gouvernance, il n'est pas question ici de nier son apport aux politiques éducatives ou de sous-estimer sa fécondité relative, mais il s'agit surtout de souligner son apport d'une manière critique et lucide. Ceci est d'autant plus crucial dans les pays du Sud, qui connaissent des problèmes structurels d'une telle ampleur que la gouvernance apparaît plus comme un somnifère ou une innovation superficielle apportant très peu à l'amélioration effective de la qualité et de la pertinence de l'éducation. Si les écoles ne reçoivent pas assez de manuels scolaires, que les classes ont des toits délabrés et que l'absentéisme des enseignant-e-s et des élèves est endémique, on peut douter de l'apport d'une formation continue des directrices et directeurs d'école sur la gouvernance.

Néanmoins, il faut reconnaître que la gouvernance peut amener une rénovation de la gestion traditionnelle de l'école publique. En effet, sous le double effet de la massification scolaire et de la crise de l'État providence, la gestion de l'école est devenue plus complexe et nécessite de nouvelles compétences et de nouveaux outils. Ainsi, la redevabilité et la standardisation peuvent avoir comme conséquence positive potentielle d'amener les réseaux scolaires et les directions d'écoles à penser autrement, les incitant à utiliser les données factuelles pour se tenir au courant de tout ce qui peut influencer leurs actions, des allocations de ressources aux pratiques pédagogiques (Brunner *et al.*, 2005). Le problème réside moins dans l'usage de la gouvernance comme l'un des moyens pour améliorer la gestion de l'école que de son usage comme outil principal et non discutable pour améliorer la qualité de l'éducation.

GOVERNANCE ET SOCIÉTÉ DE LA CONNAISSANCE

Les liens entre gouvernance de l'école, développement des TIC et société de la connaissance sont évidents (Sahlberg, 2010). Tout d'abord, on peut observer l'impact réel des technologies de l'information et de la communication non seulement sur les systèmes éducatifs mais aussi sur les systèmes socio-économiques du monde contemporain. Certes, cet impact est variable selon le degré de développement et d'industrialisation des sociétés mais il est partout présent (y compris dans les pays du Sud). Une illustration de cette influence est la modification radicale durant le dernier siècle de la composition des ingrédients permettant de créer de

la richesse économique. Il y a un siècle, les trois ingrédients de la production économique étaient le travail, le capital et le sol, à peu près à parts égales. Il y a 50 ans environ, aux trois ingrédients assurant la production de la richesse s'est ajouté le savoir au détriment du sol. Actuellement, le savoir, le travail et le capital assurent pour l'essentiel la production de la richesse économique, avec une tendance à la prééminence du savoir de plus en plus digitalisé.

Néanmoins, il est plus discutable d'affirmer que les TIC par leur seule présence sont en train de transformer l'école en un espace de connaissances et de production des savoirs. En effet, il est important de distinguer l'information (production et organisation des données), la connaissance (signification), le savoir (appropriation et analyse) et la compétence (action et collaboration). Deux dangers nous guettent à ce propos dans une école envahie par les TIC. D'une part, croire que les outils informatiques (aussi puissants qu'ils peuvent l'être) vont transformer la société (et l'école) de l'information en une société (une école) de la connaissance et de la sagesse (Sardar, 2020). D'autre part, croire que la gouvernance par les innovations technologiques dans le système éducatif transforme indiscutablement les apprentissages des élèves (Sjøberg, 2015).

CULTE DE LA MESURE EN ÉDUCATION

Dans cette troisième partie du texte, il nous semble utile de se pencher sur l'une des facettes de la gouvernance actuelle de l'école : le culte de la mesure des résultats d'apprentissage des élèves. D'emblée, nous devons rappeler que « *tout ce qui est important à l'école ne peut être mesuré et tout ce qui peut être mesuré n'est pas forcément important* ». Autrement dit, une école doit se préoccuper à la fois des acquis facilement mesurables et d'autres qui le sont moins ou difficilement.

La mesure des résultats d'apprentissage peut être effectuée par différents instruments et modalités, comme le montre le tableau 1. Cette mesure peut être réalisée au niveau individuel ou au niveau du système éducatif. La mesure ou *l'évaluation à enjeux limités* est en général sous la responsabilité des écoles et surtout des enseignant·e·s dans leur classe, tandis que la mesure ou *l'évaluation à enjeux importants* relève d'une instance nationale ou internationale d'évaluation des résultats

d'apprentissage. La nouvelle gouvernance de l'école attache une importance accrue à la mesure de *l'évaluation à enjeux importants* étant donné les résonances politiques et sociales qu'elle suscite (Kwon *et al.*, 2017).

Tableau 1. Les enjeux de la mesure/évaluation des résultats d'apprentissage (Source : auteur)

Enjeux / Cible	Objectif de la mesure	
	Enjeux limités	Enjeux importants
Individu	Évaluation continue de la maîtrise du curriculum par les élèves	Évaluation (d'entrée ou de fin de cycle), comparaison, certification, orientation, régulation, évolution des performances
Système (international, national, régional, école)	Évaluation pour le pilotage du système et le benchmarking	Évaluation pour la reddition des comptes

Toutefois, comme le rappelle à juste titre Nordmann (2013), l'école n'a pas non plus attendu le néolibéralisme pour être ce lieu où les individus sont constamment évalués, classés et hiérarchisés les uns par rapport aux autres, puis séparés les uns des autres sur la base de ces évaluations. Selon Nordmann (2013), il n'est pas possible de lutter contre la multiplication actuelle, jusqu'à l'absurde, des évaluations sans s'interroger sur la centralité qu'ont toujours eu dans l'institution scolaire l'évaluation, le classement et la hiérarchisation des élèves. Il n'est pas possible de réfléchir sérieusement sur les effets des nouvelles modalités d'évaluation à enjeux élevés sans les rapprocher de ceux, tout aussi problématiques, des évaluations scolaires « classiques ». Sans une critique de l'évaluation scolaire, qui a pour effet principal de transformer des différences en inégalités, sans une réflexion sur la possibilité d'évaluer autrement, notamment sans essentialiser les individus, il est difficile de s'opposer à ceux qui voudraient faire de l'école une fabrique de tests standardisés.

Dans le sillage du développement de la mesure et de l'évaluation dans les systèmes éducatifs apparaît l'usage de la notion de standards éducatifs pour gouverner l'école. Les réformes basées sur les standards

sont fondées sur l'idée qu'une amélioration de l'enseignement et l'apprentissage sera la résultante de (a) la création de contenus d'enseignement standardisés de qualité supérieure qui proposent des objectifs d'apprentissage uniformes et significatifs, (b) l'établissement d'outils d'évaluation alignés sur ces standards, (c) la mise en place d'un système d'appui aux enseignant·e·s afin de développer leur capacité d'enseigner les standards et (d) la mise en place d'un mécanisme de redevabilité pour s'assurer de la conformité aux standards (Smith & O'Day, 1991).

En somme, la gouvernance néolibérale de l'éducation inclut différentes orientations concomitantes (culture de l'évaluation basée sur les tests, standards éducatifs, accountability...). Ces orientations connaissent une diffusion globale (Verger, Fontdevila & Parcerisa, 2019).

Évaluation des résultats d'apprentissage

Il nous semble pertinent d'observer l'émergence d'une culture mondiale des tests. Leur utilisation comme un outil de politiques éducatives a été légitimée par le développement des études comparatives internationales pour mesurer la qualité de l'éducation dans la grande majorité des pays du monde. Cette culture mondiale des tests standardisés imprègne tous les aspects de l'éducation : financement, participation des parents, compétences des élèves, pratiques enseignantes (Verger, Parcerisa & Fontdevila, 2019 ; Smith, 2016).

Les tests deviennent souvent synonymes de redevabilité (*accountability*) et cette dernière devient équivalente à la qualité de l'éducation. Il existe un ensemble de valeurs sous-jacentes à la culture mondiale des tests : l'intelligence académique (essentiellement cognitive), la croyance dans les données probantes, la décentralisation et le néolibéralisme. Chacune de ces valeurs met en évidence différents aspects à l'appui de tests standardisés à enjeux élevés. La large approbation de ces valeurs et leur capacité à influencer les acteurs et actrices de l'éducation renforcent le sentiment que les tests standardisés sont des pratiques éducatives efficaces et appropriées. Cependant, de nombreuses recherches ont mis en évidence leurs conséquences négatives comme la répartition inéquitable des ressources entre les écoles, la déprofessionnalisation des enseignant·e·s, la reconfiguration du rôle de l'élève et des parents (Smith, 2016).

La mesure des résultats d'apprentissage est aussi ancienne que l'école. Tout processus d'enseignement et d'éducation se préoccupe forcément de son impact et donc de son résultat. À l'exception de saint Augustin (théorie de la réminiscence) et de Rogers ou d'Illich (tout enseignement a un apport neutre ou contre-productif) et des pédagogies libertaires, toutes les pédagogies s'intéressent aux résultats d'apprentissage. Cependant, il nous semble que la culture mondiale des tests privilégie uniquement les résultats d'apprentissage susceptibles d'être mesurés avec des tests standardisés. Au et Bollow Tempel (2012) mettent en évidence le fait qu'un enfant/élève ne se réduit pas au résultat d'un test. De surcroît, une dimension raciste est bien présente dans des tests en éducation, notamment aux États-Unis (Knoester & Au, 2017; Thompson & Allen, 2012). Les tests standardisés, comme un modèle d'évaluation à enjeux élevés, érode les intentions de justice sociale et d'égalité des éducateurs et éducatrices de l'école publique. En donnant la priorité à des régimes de tests fréquents par rapport aux expériences éducatives riches des élèves, même les plus simples, telles que la lecture approfondie et l'exploration d'un roman et de son auteur·e, les tests changent la nature même de l'école et du métier d'élève.

Il est nécessaire d'avoir un autre regard sur l'évaluation, de ne jamais sous-estimer son importance, mais en se concentrant sur un large éventail de possibilités et de flexibilité élaborant des outils diversifiés d'évaluation susceptibles de créer une expérience éducative plus démocratique et holistique.

La mesure suscite des réformes curriculaires et la mise en place de standards éducatifs

Le triomphe de la culture mondiale des tests à enjeux élevés provoque des changements importants sur le plan des réformes scolaires prioritaires et un rôle accru des organisations internationales. Ces dernières n'hésitent pas à émettre des recommandations et des orientations aux gouvernements nationaux, touchant différents aspects du système éducatif allant de la gouvernance aux curricula en passant par la formation des enseignant·e·s.

En premier lieu, nous constatons la création ou le renforcement d'institutions chargées d'évaluer les résultats d'apprentissage au niveau

national. L'exemple de la création de l'Institut National pour l'Évaluation de l'Instruction (INVALSI) en Italie en est une bonne illustration. Il est chargé d'évaluer la qualité de l'enseignement dispensé à partir de normes nationales. Cette évaluation s'applique seulement aux écoles de l'État et c'est la première fois qu'est institué en Italie un système national d'évaluation. Le système de gouvernance de l'école en Italie prend la forme d'un réseau dans lequel l'État définit à l'échelle nationale les fins essentielles de l'éducation, les apprentissages nécessaires pour que le droit à l'instruction soit garanti, laissant aux établissements et aux communautés locales la tâche de concevoir concrètement une offre diversifiée et élaborée dans une dynamique impliquant les familles, dont la liberté de choix serait accrue alors même que la qualité générale de l'instruction et de la formation s'améliorerait. La responsabilité de l'État est de construire le cadre de référence général dans lequel les pratiques, les pactes éducatifs autonomes se dérouleront, et de leur créer un contexte favorable (Maccarini, 2004). Cette réforme de la gouvernance de l'école italienne a été conduite principalement sous le gouvernement Berlusconi. Ce dernier avait pour objectif de renforcer les possibilités du choix du privé par les familles. Les pactes éducatifs autonomes qui correspondent à des projets regroupant plusieurs établissements scolaires ont eu un effet sur la mobilisation des parents et des communautés locales sur l'école.

En second lieu, le développement d'une culture des tests nationaux et internationaux aboutit à un débat sur la nécessité de réformes curriculaires (European Centre for the Development of Vocational Training, 2012). En effet, si l'objectif est de comparer et de suivre régulièrement les résultats et les performances des élèves par des tests standardisés, il est raisonnable de les exposer à un curriculum comparable. Dans de nombreux pays émerge alors un débat sur la nécessité de standards éducatifs visant à faire acquérir aux élèves un socle commun de connaissances et de compétences :

« The push for common education standards argues that all American students should study a common curriculum, take comparable tests to measure their learning, and have the results interpreted on a common scale, with the scale divided into performance levels to indicate whether students are

excelling, learning an adequate amount, or falling short. Past experience with standards suggests that each part of this apparatus – a common curriculum, comparable tests, and standardized performance levels – is necessary. No one or two of them can stand alone for the project to succeed. » (Brookings Institution, 2012, p. 7)

En troisième lieu, nous observons une montée en puissance de l'influence des organisations internationales, en particulier l'OCDE et l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) partout dans le monde, et de la Banque mondiale essentiellement dans les pays du Sud.

« On the basis of its substantial lending capacity, persuasive knowledge production and transnational political clout, the World Bank has become a key global governance actor in the education for development field. The World Bank entered into the education business in a quite tangential way and without a proper mandate, but education has ended up representing a significant portion of the Bank's lending portfolio. Furthermore, its education policy agenda has become wider and increasingly more complex with the passage of time: it started by providing basic material inputs to education systems, and now is focusing on improving learning outcomes through ambitious systemic reforms. » (Mundy & Verger, 2015, p. 16)

Les principales organisations internationales influentes dans le secteur de l'éducation ont contribué à l'élaboration du dernier Agenda international de l'éducation 2030 adopté par la communauté internationale à Incheon en Corée du Sud en mai 2015. Cet agenda est un outil important de la gouvernance internationale de l'éducation. Comme le montre le tableau 2 ci-après, la mesure des résultats d'apprentissage est au cœur de cet Agenda, même si les préoccupations en matière d'équité et de justice sociale sont également présentes. Autrement dit, l'Agenda 2030 est un mélange subtil de paradigme humaniste, principalement amené par l'UNESCO, et de paradigme instrumental/néolibéral porté par la Banque mondiale et l'OCDE.

Tableau 2. Les orientations de l'Agenda international de l'éducation 2030
(Source : Akkari, 2018)

Paradigme humaniste UNESCO	Paradigme intermédiaire	Paradigme instrumental/ néolibéral Banque mondiale/OCDE
<p>Orientation 1 Une éducation inclusive et équitable</p> <p>Orientation 2 La durée de l'enseignement préprimaire, primaire et secondaire allongée</p> <p>Orientation 6 Éducation dans les zones de conflits</p>	<p>Orientation 4 L'éducation en vue du développement durable (EDD) et l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM)</p> <p>Orientation 5 Apprentissage tout au long de la vie</p>	<p>Orientation 3 Une éducation de qualité (définie essentiellement par les résultats d'apprentissage)</p>

L'Agenda international de l'éducation 2030 marque à la fois l'importance des organisations internationales mais aussi l'apparition d'un langage planétaire commun pour parler de l'éducation :

«... l'émergence d'une 'nouvelle langue planétaire' qui tend à uniformiser différentes langues éducatives. Des notions comme 'société de la connaissance', 'employabilité' ou 'formation tout au long de la vie' sont devenues, partout, des composantes inévitables des discours et des politiques éducatives. Ils définissent les contours d'un discours spécialisé mais ils orientent aussi la façon dont l'opinion publique prend conscience des thèmes liés à l'éducation et de leur importance politique» (Nóvoa *et al.*, p. 141, 2014).

Dans les pays du Nord, c'est l'OCDE qui semble imposer le langage approprié pour gouverner l'école. L'OCDE, qui est une organisation dont la mission explicite est la croissance des économies de marché, apparaît comme une institution de plus en plus influente. Elle fait office d'autorité mondiale de l'éducation. Créée en tant qu'organisation pour promouvoir les intérêts des économies industrielles les plus développées au monde, l'OCDE s'est longtemps limitée à un rôle de surveillance et d'information dans le domaine de l'éducation, laissant les questions de fond aux gouvernements nationaux et aux organisations internationales ayant un mandat plus explicite en matière d'éducation. Toutefois, avec PISA, l'OCDE est entrée au début des années 2000 dans une nouvelle phase d'influence mondiale (Zhao, 2020). Représentant les nations les plus économiquement

développées du monde, ayant des ressources financières et le poids politique pour façonner les politiques éducatives de manière à rivaliser et même à éclipser l'influence des décideurs politiques. Ce qui soulève des inquiétudes quant au fait que cette organisation est sur le point de devenir un « Ministère mondial de l'éducation » (Meyer *et al.*, 2014).

MOBILISATION DES ACTEURS ET ACTRICES SCOLAIRES NATIONAUX

Les trois premières parties du texte ont mis en évidence des tendances globales qui façonnent la gouvernance de l'éducation. Toutefois, les actrices et acteurs scolaires nationaux peuvent se mobiliser, selon leurs intérêts, pour contester ou soutenir ces évolutions globales.

Les protagonistes principaux et leurs stratégies

Nous nous concentrons sur quatre protagonistes principaux/parties prenantes de la gouvernance de l'école dans la plupart des pays du monde : (a) les organisations professionnelles et syndicales et les enseignant·e·s, (b) les parents, (c) les apprenant·e·s et (d) le secteur privé : entreprises, fondations privées, ONG, écoles privées.

Ces différents acteurs vont se positionner d'une manière très diverse sur l'échiquier de la gouvernance scolaire. Nous pouvons résumer leurs postures et stratégies dans le tableau 3 ci-dessous.

Tableau 3. Stratégies des actrices et acteurs nationaux dans la gouvernance de l'éducation
(Source : auteur)

	(a) les organisations professionnelles et syndicales et les enseignant·e·s	(b) les parents (c) les apprenant·e·s	d) le secteur privé
<ul style="list-style-type: none"> • Conceptions dominantes de la gouvernance de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> • Éducation comme bien public • Défense du secteur public 	<ul style="list-style-type: none"> • Brouillage/porosité des frontières entre public et privé 	<ul style="list-style-type: none"> • Éducation comme marché • Défense de l'initiative privée et de la nécessaire implication du secteur privé dans la gouvernance de l'école

<ul style="list-style-type: none"> • Priorités et revendications 	<ul style="list-style-type: none"> • Égalité de chances • Financement public de l'éducation • Reconnaissance des enseignant-e-s comme professionnels autonomes • Importance du maintien de la carte scolaire en tant que garantie de la mixité sociale 	<ul style="list-style-type: none"> • Choix et voix des clients/usagers • Implication et participation des communautés dans la gouvernance de l'école • Partenariats public-privé (PPP) • Tutorat privé impulsé par les parents • Crise de la légitimité de l'école et du sens des apprentissages scolaires • Flexibilisation de la carte scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Compétition entre les réseaux scolaires public et privé • Financement public du secteur privé • Autonomie de gestion des écoles • Tests standardisés • Reddition des comptes • Employabilité • Suppression de la carte scolaire
---	--	---	---

Selon les contextes nationaux, le poids des actrices et acteurs internationaux et le rapport de force entre les parties prenantes nationales de l'éducation, la gouvernance scolaire va se situer plutôt dans la partie gauche ou droite du tableau. Si on prend l'exemple de deux régimes qui ont marqué leurs contextes respectifs, Margaret Thatcher et Augusto Pinochet, on observe que leurs politiques éducatives penchaient clairement vers la partie droite du tableau ci-dessous. Reddition des comptes, vouchers, écoles privées subventionnées et réduction des dépenses publiques d'éducation étaient en bonne place dans leurs agendas politiques en Angleterre et au Chili (Münch, 2020 ; Puiggròs, 2019 ; Reyes & Akkari, 2017). Néanmoins, le renforcement de l'autonomie scolaire ou l'accroissement de la privatisation ne constituent pas des facteurs déterminants dans l'amélioration de la qualité de l'éducation (Rey, 2013).

Il nous semble que l'un des enjeux de la gouvernance scolaire est de situer les protagonistes par rapport à l'éducation comme *bien public* ou l'éducation comme *marché* (UNESCO, 2015). Si les enseignant-e-s, dans la plupart des pays du monde, sont encore attaché-e-s à l'école comme bien public (Dobbins & Christ, 2019), les représentant-e-s du secteur privé poussent pour la mise en place d'un marché privé. Néanmoins, le cas de la Suisse apparaît encore une fois comme paradoxal puisque le pays cumule à la fois un *fort secteur économique privé* et un *faible secteur éducatif privé* (pour ce qui est de l'enseignement général). Le fort consensus

politique pour maintenir la prédominance et la qualité de l'enseignement public couplé à une forte présence syndicale dans la gouvernance de l'éducation expliquent probablement ce constat.

Münch (2014) a analysé l'évolution de la gouvernance de l'école en Allemagne sous le régime PISA. Cette enquête internationale apparaît comme une force motrice des transformations majeures visant à échanger l'idéal de l'éducation ancrée dans une tradition culturelle allemande par le principe directeur de l'éducation en tant que *formation de compétences et de capital humain*. Fondamentalement, les institutions scolaires allemandes peuvent vivre dans l'incertitude durant plusieurs décennies, mais elles seront néanmoins préparées à un changement profond dans le sens de la conformité croissante avec les structures et l'idéal PISA.

Les partenariats public-privé (PPP) semblent être une piste possible pour rénover la gouvernance de l'école (Robertson *et al.*, 2012). Contrairement à une opinion largement répandue, ce type d'expériences ne concerne pas forcément les catégories sociales privilégiées (Edwards *et al.*, 2019). En effet, comme le montre l'étude de LaRocque (2008), les PPP ont souvent ciblé les populations qui ont du mal à accéder aux services d'éducation existants. Néanmoins, les écoles privées à bas coût demeurent un objet de controverses entre supporteurs (Tooley, 2007) et farouches adversaires (Global Campaign for Education, 2016). Il nous semble important de souligner que ces controverses sont un peu stériles dans la mesure où l'on assiste à un brouillage généralisé des frontières entre le secteur public et le secteur privé (Akkari, 2013). Dans de nombreux pays du monde, la gratuité de l'enseignement public est une fiction dans la mesure où les parents doivent payer des frais d'écolage ou des frais de tutorat privé même si leurs enfants fréquentent les écoles publiques (Bray, 2020).

Un autre aspect qui peut modifier la gouvernance de l'école et son orientation est lié au degré de mobilisation des jeunes contre certaines réformes éducatives. La crise de l'idéal de démocratisation des études prend des formes très différentes selon les contextes nationaux. Dans certains pays, la crise est liée à l'existence d'un système éducatif à deux vitesses : court et de qualité médiocre pour la plupart des jeunes, et long et de bonne qualité (de plus en plus privatisé) pour les autres (Akkari,

2013). Dans d'autres pays, malgré l'allongement de la durée des études pour la plupart des jeunes parfois jusqu'à l'Université, c'est l'absence de perspectives d'insertion professionnelle qui perturbe la gouvernance de l'école. Ainsi, un peu partout dans le monde⁴, les jeunes scolarisé·e·s ont montré ces dernières années une forte capacité de mobilisation et d'indignation qui aura des conséquences durables sur la gouvernance de l'école et sur les politiques sociales ciblant les jeunes.

La mobilisation des enseignant·e·s est également un élément central dans l'orientation de la gouvernance scolaire. Certaines recherches montrent qu'une politique d'évaluation à grande échelle basée sur des tests standardisés ne peut réussir par ses propres normes sans une plus grande adhésion de la part des professionnel·le·s de l'enseignement (Copp, 2016). Or, avec la montée en puissance des tests standardisés, les enseignant·e·s et les élèves ont été désignés en tant que principaux responsables des résultats d'apprentissage (Torrance, 2017; Hall & McGinity, 2015). Par conséquent, la profession enseignante est devenu un objet d'audit, de compétition entre écoles publiques et privées et de séparation entre la formation et l'exercice du métier :

« Under a neoliberal regime, educational institutions must make themselves auditable. The audit culture in education has included the push for national testing, for 'league tables' of schools considered as firms competing with each other, and for the creation of the teacher registration institutions which were deliberately separated from teacher education institutions. The lists of competencies for teachers these institutions produce are also lists of auditable performances » (Connel, 2009, p. 218).

La reddition des comptes tire une grande partie de sa popularité de l'idée présente dans les démocraties libérales : la responsabilité des dirigeant·e·s

⁴ On peut citer à titre non exhaustif différents mouvements de jeunes à travers le monde :
Québec (printemps érable)
Chili (lutte des étudiants pour un meilleur financement public de l'éducation)
Brésil (protestation contre le coût des transports publics pour les étudiants)
Burkina Faso (balai citoyen)
France (nuit debout)
Tunisie (printemps arabe)
Espagne (les indignés)
États-Unis (Occupy Wall Street et Black Lives Matter)
Brésil (manifestations des jeunes contre la cherté des transports)

en lien avec leurs résultats est engagée devant les électeurs et les électrices. C'est un principe fondamental de la vitalité démocratique. Mais en politique, les dirigeantes et les dirigeants sont responsables en jugeant leurs choix dans leur contexte. En revanche, la reddition des comptes en éducation vise à juger le travail des éducateurs et éducatrices sur la base d'indicateurs prédéterminés qui sont insensibles à la grande diversité des personnes, des publics et des lieux d'éducation. Même si les dirigeant-e-s politiques sont rarement renvoyés pour leur échec à augmenter le PNB par un pourcentage prédéfini, la reddition des comptes dans l'éducation publique veut déterminer l'efficacité éducative basée sur des classements hors contexte (Meyer *et al.*, 2014). Selon Byrnes (2012), la plupart des efforts entrepris pour les réformes scolaires aux États-Unis ont eu un impact limité car les leaders d'opinion répètent inlassablement la nécessité d'améliorer la compétitivité globale des États-Unis et le prestige national par les résultats de l'éducation. Or ces appels n'inspirent pas le corps enseignant et les élèves. Les citoyens, les éducateurs et éducatrices et les jeunes ont besoin d'une conception holistique de l'éducation dans le cadre d'un projet commun et mobilisateur qui tranche avec la conception utilitariste, fragmentée et dominante de l'éducation.

CONCLUSION

L'analyse de la gouvernance de l'éducation a plus que jamais besoin d'être réinventée. Deux dangers guettent les chercheur-e-s qui travaillent sur la gouvernance. Le premier consiste à considérer que la gouvernance est une potion magique et universelle pour réformer l'éducation. Avec des formules considérées comme indiscutables comme la mesure des résultats d'apprentissage, la reddition des comptes, le leadership des gestionnaires de l'école ou la société de la connaissance. Le deuxième danger consiste à ne voir dans la gouvernance qu'un avatar de la pensée néolibérale. Or la gestion de l'éducation publique et l'évaluation de ses résultats sont en crise (UNESCO, 2013). Elle a besoin d'être rénovée et ne peut plus être conduite sur les mêmes paramètres de la deuxième moitié du XIX^e siècle, qui a vu l'édification de la plupart des systèmes éducatifs européens, ou selon les modalités du XX^e siècle, qui a connu une massification et une globalisation de la forme scolaire.

Nordmann (2013) estime qu'on ne peut pas comprendre grand-chose aux évolutions en cours à l'école si on ne les situe pas comme principes

essentiels et historiques de l'institution. Un certain nombre de caractéristiques qui définissent le néolibéralisme apparaissent même à l'examen comme des transpositions de principes propres à la logique scolaire. L'école n'a pas attendu le néolibéralisme pour être le lieu principal où les petits d'hommes acquièrent les habitudes, les disciplines, qui leur permettront de supporter sans résister, et même souvent d'investir et de désirer, les contraintes du salariat – comme l'organisation du temps, la spécialisation dans une tâche donnée, ou encore les relations hiérarchiques. Autrement dit, l'analyse de la gouvernance actuelle de l'éducation doit être élargie pour englober les liens organiques entre capitalisme et éducation (Klees, 2020).

Redéfinir la gouvernance de l'école, c'est finalement réfléchir sur la distribution du pouvoir, la distribution des ressources réelles (financières notamment) et symboliques, à l'école et dans la société par les luttes sociales, le dialogue et la prise en compte du jeu complexe des acteurs et actrices scolaires et extrascolaires.

TEXTES RÉGLEMENTAIRES ET PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION : UN RENDEZ-VOUS MANQUÉ ?

Vincent Lorius

INTRODUCTION

L'un des modes les plus visibles et les plus classiques de la manière dont se traduit l'exercice de *la gouvernance des systèmes éducatifs* consiste en la production de textes réglementaires, lesquels articulent en général (ou tentent d'articuler) un rappel des finalités ou des enjeux des dispositifs ou des éléments de politique qu'ils se proposent de promouvoir avec les dispositions organisationnelles censées rendre ces buts possibles, ces derniers constituant l'un des principaux objets d'étude de la recherche en philosophie de l'éducation.

La thèse que je me propose de défendre ici est que cette communauté de préoccupation entre gouvernance et recherche présente toutes les caractéristiques d'un rendez-vous manqué. Je vais ainsi tenter d'indiquer en quoi certains textes réglementaires⁵, en proposant des formulations peu compatibles avec les résultats de la production académique, participent de l'écart que l'on observe parfois entre les prescriptions et les pratiques.

⁵ Dans cette communication, je ne m'intéresserai qu'à un type particulier de textes : ceux qui s'adressent aux établissements scolaires ou aux enseignant-e-s.

Mon propos s'organisera en trois temps. En premier lieu, et en reprenant une classification proposée par Ogien (2003), j'avancerai quelques arguments en faveur de l'idée selon laquelle les textes réglementaires, qui se veulent à vocation normative (c'est-à-dire avec un objectif de définition précise des dispositions à mettre en œuvre et les conditions d'opérationnalisation de celles-ci), sont en fait notoirement évaluatifs (c'est-à-dire saturés par un recours à des valeurs ou des représentations de ce que devrait être l'éducation). Je préciserai cette idée au travers de l'étude de textes récents (circulaires de rentrée 2015 en particulier).

De là, je montrerai que ce décalage entre ce qui est annoncé (le normatif) et ce qui est effectivement produit (l'évaluatif) par les textes réglementaires génère plusieurs types d'obstacles à l'opérationnalisation, dont le plus spectaculaire est peut-être la demande étrange de combiner des principes qui sont contradictoires entre eux.

Ces deux caractéristiques (une dominante évaluative et le refus d'indiquer comment articuler des valeurs contradictoires) télescopent de plein fouet des résultats assez bien établis par la recherche à savoir 1) que promouvoir des mises en œuvre nécessite des repères normatifs et 2) que l'évaluatif ne peut que difficilement produire du normatif. C'est pour ces raisons que je conclurai sur l'idée selon laquelle les textes réglementaires sont l'expression d'une rencontre manquée entre gouvernance et recherche en philosophie de l'éducation. Je proposerai néanmoins quelques pistes pour dépasser cette difficulté, en montrant en quoi la façon dont les destinataires se saisissent de ces textes peut améliorer leur portée normative.

LES TEXTES RÉGLEMENTAIRES, OUTILS PRIVILÉGIÉS DE LA GOUVERNANCE

Il est assez aisé, en prenant comme seul critère le volume des textes, de prétendre que ces derniers sont un mode privilégié d'exercice de la gouvernance. Ainsi, et même sans une analyse très poussée, on peut poser l'hypothèse qu'ils visent à la fois la promotion de certaines pratiques via un cadrage axiologique qui consiste en un rappel des finalités à poursuivre et également via la description d'organisations à mettre en œuvre.

Pour comprendre en quoi ces objectifs portent en eux-mêmes un risque d'inefficacité, il est nécessaire d'opérer une distinction conceptuelle entre les énoncés normatifs et évaluatifs.

Le modèle évaluatif vs normatif

Pour Ogien (2003), il est possible de différencier les énoncés normatifs et évaluatifs en considérant que les premiers ont un domaine d'application plus étroit que les seconds. Pour lui,

« les énoncés normatifs portent généralement sur ce qu'il faut faire et s'appliquent à des actions humaines. Tout énoncé normatif devrait, en principe, faire référence à un certain genre d'action, préciser quels agents peuvent, doivent ou ne doivent pas l'accomplir et dans quelles circonstances. D'autre part, l'action promue par un énoncé normatif ne doit être ni nécessaire ni impossible [...]. En revanche, les énoncés évaluatifs ne contiennent pas nécessairement de référence à une action et des précisions concernant des agents et des circonstances (et) peuvent s'appliquer à ce qui est nécessaire ou impossible » (R. Ogien, 2003, p. 108).

Il me semble que cette distinction entre évaluatif et normatif peut être un critère de classification des modalités qui encadrent la pratique des éducateurs scolaires. Ce critère permet en effet de différencier les injonctions qui rappellent un souhaitable, un préférable, de celles qui précisent en quoi relève la responsabilité et les possibilités de chacun·e pour l'atteindre et qui, par là, peut véritablement organiser les pratiques.

Ainsi, par exemple, on trouve dans la circulaire de rentrée 2015⁶ du ministère français de l'éducation nationale des propositions purement évaluatives comme :

- Construire une école plus juste pour offrir à chaque élève un parcours de réussite
- Garantir l'égalité et développer la citoyenneté

⁶ Circulaire n° 2015-085 du 3-6-2015.

A contrario, un texte qui définirait comment, pour quels élèves, dans quelles conditions, selon quelles modalités pédagogiques, avec quels processus de régulation on peut tendre vers ces finalités pourrait prétendre au qualificatif de normatif.

Il est ainsi possible de positionner par rapport à ces critères les textes réglementaires qui seront plutôt évaluatifs ou plutôt normatifs suivant qu'ils tendent ou non vers le simple rappel de préférence ou d'objectifs, ou qu'ils vont jusqu'à la proposition de mises en œuvre contextualisées à promouvoir ou à proscrire. Typiquement, les dispositions contenues dans les textes réglementaires peuvent relever du normatif si elles sont suffisamment décrites et calibrées. Au contraire, les rappels des grands principes éducatifs sont des énoncés évaluatifs.

Bien évidemment, si l'on posait la question aux rédacteurs et rédactrices de ces textes ou aux personnes en charge de leur application (en général la hiérarchie intermédiaire comme les inspecteurs), ils répondraient probablement tous que les textes sont normatifs au sens de Ogien (2003). Pourtant, je crois que l'on peut avancer au moins trois types d'arguments montrant que ce n'est probablement pas le cas.

Le premier argument est de nature quantitative. L'inflation réglementaire est régulièrement dénoncée et elle a conduit, en France, à la création d'un code de l'éducation qui tente (avec un succès relatif) de mieux agencer les supports réglementaires. Je pense que ce travail est loin d'être abouti et que l'on peut dire avec assez de certitude que le volume réglementaire, quel que soit le contenu des textes, a tendance à empêcher la création de repères clairs sur les façons de procéder.

Le deuxième point limitant ma confiance dans le caractère normatif des textes, c'est la complexité de ces écrits et leur fâcheuse tendance à ne pas tenir compte des conditions réelles dans lesquelles ils sont censés s'appliquer. Pour rester sur l'exemple français, une bonne illustration de ce problème peut être observée au travers de ce que la dernière réforme du collège nomme les « parcours » : parcours citoyen, parcours d'avenir et d'éducation artistique et culturelle. Ces parcours fixent des grands objectifs qu'il est aisé de deviner, rappellent que ceux-ci doivent être poursuivis tout au long de la scolarité de chaque élève, donnent des exemples d'activités possibles mais

n'indiquent en rien comment les mises en œuvre concrètes peuvent s'enchâsser avec, par exemple, les contenus disciplinaires. Rien n'est dit non plus sur les modalités de financement des temps qui leur seront consacrés.

Après l'inflation réglementaire, le flou des consignes, je crois que l'on peut mobiliser un troisième argument en faveur d'une dominante évaluative des textes réglementaires : nous pouvons en effet observer que le cadrage réglementaire porte bien plus sur les dispositifs que sur les pratiques. La définition que Barrère (2013) donne des dispositifs décrit assez bien la plupart des prescriptions dont je parle, c'est-à-dire des formes d'organisations bureaucratiques qui sont censées faire faire en dehors de toute problématique d'adhésion des élèves puisqu'il suffit, pour qu'ils et elles atteignent leurs objectifs, que « leurs acteurs plient leurs conduites à des chemins techniquement ou organisationnellement tracés » (p. 95). Il semble bien, effectivement, que les textes se préoccupent en général plus de décrire des formes que des processus. En d'autres termes, ils se préoccupent plus de conformité que d'efficacité.

Pour illustrer cette proposition, nous pouvons poursuivre l'étude de la circulaire de rentrée 2015 qui confirme les points que j'ai évoqués plus haut. D'abord, il s'agit d'un texte assez volumineux (10 pages) qui s'ajoute annuellement à tous les textes existants ; il renvoie donc à l'argument inflationniste (avec comme effet la complexité) que j'ai développé tout à l'heure. Ensuite, il liste des dispositions à prendre sans précision des conditions de mise en œuvre et liste de dispositifs sans mention des conséquences pratiques. Le passage suivant, qui n'est assorti dans le texte d'aucune autre précision, en constitue une illustration : « la maîtrise de la langue joue un rôle crucial dans la réussite scolaire ; cet apprentissage par chaque élève doit être encouragé très tôt et renforcé tout au long de la scolarité, en fonction de ses besoins ». Enfin, plusieurs parties de ce texte tendent effectivement à promouvoir des dispositifs plus que des pratiques ; un exemple parmi d'autres : « À l'occasion de la Conférence des Nations unies sur le changement climatique, seront organisés dans les établissements des débats et notamment pendant la semaine du climat à partir du 5 octobre. » Il suffirait donc d'organiser pour enseigner.

Deux focales permettent de faire émerger les éléments précis qui créent les limites de complexités et de confusion entre le normatif et

l'évaluatif. Sur le premier point, on peut par exemple analyser le contenu du titre I et observer que l'enchaînement « une école plus juste » pour permettre « un parcours de réussite » pourrait tout aussi bien être inversé. On peut en effet penser que le parcours scolaire est bien le moyen qui permet la fin (la justice scolaire). À ce premier reproche d'imprécision logique on peut ajouter celui de redondance : la différence est-elle bien nette entre l'ambition de justice (titre I) et celle d'égalité (II) ? Cette rapide analyse montre que des ressorts stylistiques participent de la complexité du texte qui ne permet ni de claires distinctions conceptuelles, ni de mettre à jour aisément le cheminement de l'argumentaire des rédacteurs. Il ne s'agit pas de prétendre que le texte comporte des contradictions mais plutôt des imprécisions qui participent d'une tension entre ses objectifs et ses effets probables : l'absence de clarté conduit à la présentation d'une liste plutôt qu'à une hiérarchisation de priorités (c'est-à-dire d'une politique). La conséquence est alors assez évidente : au mieux, les protagonistes vérifieront que leurs actions sont comprises dans la liste en question sans disposer de moyens clairs pour effectuer des choix plus précis. La formulation du titre II-1) (agir contre les déterminismes sociaux et territoriaux) permet de repérer quelques données précisant les raisons de la confusion normatif / évaluatif. Si l'on met de côté l'objectif de mixité sociale qui concerne moins les acteurs de terrain que leur chaîne hiérarchique, les autres leviers mobilisés présentent tous la caractéristique d'être des dispositifs, c'est-à-dire, selon Agamben, des éléments d'un mécanisme qui cherche à capturer et contrôler le réel (Agamben, 2014, p. 31). Sont ainsi présentés la refonte de l'éducation prioritaire, le dispositif plus de maîtres et maîtresses que de classes, les internats de la réussite. Comprendons-nous bien, que des dispositifs soient présentés comme une illustration de la politique éducative mise en œuvre par la nation n'a rien de dérangeant. Ce qui est plus ennuyeux, c'est qu'ils soient présentés dans le cadre d'un texte qui, dans son esprit et dans son introduction, vise à orienter l'activité des acteurs et actrices de terrain et en particulier leurs pratiques pédagogiques. Or, les dispositifs ne disent rien sur la manière dont les pratiques peuvent s'en saisir et les effets produits suivant la manière dont ils sont saisis peuvent, on le sait, varier du tout au tout. On a là, me semble-t-il, une illustration assez précise du télescopage entre l'ambition normative (guider les pratiques) et les contenus évaluatifs (les dispositifs sont justifiés par leurs intitulés et finalités et non par leurs conditions de mise en œuvre). Le procès en complexité (c'est-à-dire en inefficacité) est donc étayé par des lacunes

relevant à la fois de la logique interne du texte (enchaînement argumentaire et clarté conceptuelle) et de l'imprécision de son but (normatif et/ou évaluatif) et c'est ce second point que je voudrais maintenant développer.

CE QUI NE VA PAS AVEC LA CONCEPTION ÉVALUATIVE DES TEXTES RÉGLEMENTAIRES

Admettre à la suite de ce rapide argumentaire l'idée d'une dominante évaluative du cadre réglementaire ne permet pas de conclure d'emblée sur la valeur positive ou négative que l'on peut accorder à ce phénomène. Je vais à présent indiquer pourquoi la seconde option (négative) me paraît la plus plausible. Si l'on reste sur la circulaire précédente, on y trouve la référence à plusieurs objectifs ou finalités telles que :

- Construire une école plus juste pour offrir à chaque élève un parcours de réussite
- Tenir compte des spécificités de chaque élève pour permettre la réussite de toutes et tous
- Favoriser l'insertion professionnelle et sociale
- Garantir l'égalité et développer la citoyenneté
- Agir contre les déterminismes sociaux et territoriaux
- Renforcer la transmission des valeurs de la République

À la lecture de cette liste, on ne peut s'empêcher de se demander s'il est effectivement possible d'élever le niveau de qualification à des fins d'employabilité, de gérer les flux pour « rentabiliser » l'utilisation des offres de formation tout en permettant la réussite de toutes et tous, c'est-à-dire en s'adaptant à la diversité des centres d'intérêt, aptitudes, projets de chaque élève ? On peut également se demander si ces objectifs utilitaristes et perfectionnistes sont compatibles avec le développement du libre arbitre qui pourrait conduire les élèves à préférer pour eux-mêmes des objectifs différents.

En fait, il semble bien qu'un tel texte ne prenne pas au sérieux les grandes apories de toute mission éducative qui génèrent des tensions insolubles entre émancipation et adaptation au monde, ou encore la nécessité

de pouvoir s'appuyer sur le projet scolaire de l'élève pour pouvoir lui apprendre quelque chose, et la nécessité également de développer ce projet scolaire qui n'est en général pas spontané, ou encore également la volonté de « convertir » (à la pensée rationnelle, à des registres de valeurs et de normes) et la nécessité de tenir compte de la personnalité de l'élève, c'est-à-dire d'envisager des objectifs moins radicaux mais plus plausibles sous la forme de ce que Moreau (2012) appelle une « éducation métamorphique » et caractérisant un projet éducatif se souciant à la fois de ne pas laisser les élèves tout redécouvrir par eux-mêmes, mais sans que les contenus et modes de prise en charge les contraignent, pour réussir, à abandonner des pans entiers de leur histoire ou de leur personnalité. L'une des conséquences positives de cette façon de voir les choses pouvant être la possibilité pour les élèves issus de milieux éloignés de l'école de combiner apprentissage scolaire et respect de leurs origines. C'est en ce sens que cette forme éducative s'oppose pour D. Moreau à la « conversion ».

De mon point de vue, c'est là que se situe le rendez-vous manqué qui donne le titre à cette communication. En effet, il me semble assez simple d'établir que la recherche tend à montrer d'abord que 1) les questions axiologiques relatives à l'éducation ne peuvent se réduire à la compilation de principes et ensuite 2) que les mises en œuvre éducatives sont toujours « impures » dans leur rapport aux grands objectifs qu'elles se fixent : comme tout engagement dans le réel, les pratiques éducatives ne peuvent manquer de provoquer des effets non désirables.

Pour illustrer ces deux idées, il est possible de se référer, pour la première, à la place légitime que prend aujourd'hui le pluralisme axiologique dans la pensée éducative et, pour la seconde, à l'ampleur et à la précision des travaux qui tentent de décrypter les gestes professionnels des enseignants dont les procès sont au-delà de ce que l'on peut décrire aisément par des procédures qui permettraient à coup sûr d'atteindre leur but.

Les caractéristiques des textes réglementaires que j'ai établies plus haut télescopent donc de deux points de vue certaines tendances de la recherche en éducation. D'abord ils sont évaluatifs, c'est-à-dire qu'ils ne se préoccupent pas véritablement des mises en œuvre, et ensuite ils sont inconséquents sur le plan éthique dans la mesure où ils tendent à poser comme combinables des principes qui ne le sont que difficilement. Ainsi,

pour illustrer de nouveau cette idée, il est assez difficile de promouvoir la réussite scolaire de tous, au sens d'un accès généralisé aux certifications, aux cursus scolaires et aux fonctions sociales les plus désirables. En effet, par définition, c'est un principe de concurrence qui s'applique à chacune de ces étapes (Dubet & Duru-Bellat, 2015).

Ce que je souhaite souligner ici, c'est que les cadres dans lesquels s'insèrent les pratiques souffrent parfois d'un déficit de validité, non parce qu'ils s'appuieraient sur des considérations erronées, mais parce qu'ils n'aident pas suffisamment à une mise en perspective des gestes professionnels. On pourrait bien évidemment objecter que le rôle du cadre réglementaire est de poser des valeurs communes à un système plus que de l'organiser dans le détail. Ce serait là confondre plusieurs niveaux de cadrage de l'action publique. Il faut en effet distinguer ce que j'ai eu l'occasion d'appeler les « normes institutionnelles » qui définissent les grands objectifs que la nation fixe à l'école, et les « normes administratives », qui sont censées les décliner dans l'action concrète. C'est justement la tendance des secondes à s'affranchir des premières qui constitue l'objet de cet article.

Il serait possible de retrouver un grand nombre de ces impossibilités logiques dans la plupart des textes régissant l'action des professionnel·le·s. Je pense aussi bien aux textes de portée générale (code de l'éducation, circulaires d'organisation de la rentrée...) qu'à ceux dont la portée est plus locale, comme par exemple les principes moraux ou les valeurs mis en avant dans les premières pages des projets d'établissement. S'il ne me paraît pas utile de procéder à une analyse détaillée de ces textes pour établir leur caractère évaluatif plus que normatif, c'est que, par définition, ils ne formulent les finalités que de manière substantielle en énonçant ce qu'il faut atteindre (par exemple l'égalité), ce qu'il faut promouvoir (par exemple le respect), mais jamais aux dépens de quoi ces idées doivent être promues (l'égalité contre la liberté ? Le respect contre l'obéissance ?).

C'est sans doute ce faible souci de préciser leurs modalités concrètes de mise en œuvre, et celui de considérer comme conciliables des priorités ou principes qui ne peuvent que s'exclure, qui engendre deux autres caractéristiques du cadrage réglementaire. Ce dernier se préoccupe en effet d'abord de résultats globaux ne prenant que peu en compte les

transformations à opérer chez les élèves. On retrouve cette tonalité dans la plupart des textes de cadrage mais également, de façon assez pure, dans les contrats d'objectifs signés entre les académies et les établissements scolaires français. Cette caractéristique est d'ailleurs susceptible de générer un refus d'engagement des acteurs au motif de l'abandon du souci des élèves au profit d'indicateurs chiffrés.

Une deuxième caractéristique est bien connue des professionnels : les textes se préoccupant par nature plus de la conformité des actes que de leurs effets, ils sont susceptibles de compliquer l'apparition de pratiques divergentes mais potentiellement efficaces.

Pour au moins ces quatre raisons (1. de centration sur les principes aux dépens des mises en œuvre, 2. de non-hiérarchisation de ceux-ci, 3. de centration sur les résultats globaux et 4. de centration sur la conformité), nous pouvons poser l'hypothèse que les textes réglementaires sont moins normatifs qu'évaluatifs et qu'ils sont de ce fait voués à passer à côté de leur but. Ces quatre caractéristiques génèrent en effet une forte probabilité d'engendrer l'agitation, le dogmatisme, l'incrédulité ou le conformisme.

COMMENT TENDRE VERS LE NORMATIF ?

L'idéal serait évidemment que les textes comportent en eux-mêmes une meilleure définition des conditions de l'agir (en indiquant qui doit agir ? dans quelles conditions ? en choisissant entre quels « préférables » ?). Dans l'état actuel des choses et à court terme, il est sans doute plus réaliste de proposer aux éducateurs de porter un regard « en creux » sur les prescriptions qui organisent leur action, c'est-à-dire de compléter par eux-mêmes les éléments manquants pour pouvoir normer leur activité et la transformer en pratique. Il s'agirait qu'ils décident par eux-mêmes, par exemple, du degré d'urgence à retenir pour la mise en œuvre, de repérer ce qui garantit ou infirme la justification de l'action à entreprendre, ce qui peut être tenté sans risque pour les élèves, et si les demandes nécessitent une modification radicale des pratiques, une simple reprise ou même de surseoir à leur prise en compte.

Pour reprendre l'exemple de la circulaire de rentrée citée plus haut, les éducateurs et éducatrices peuvent rester, devant ce texte, légitimement

circonspects pour déterminer quelles priorités retenir avec les classes dont ils ont la charge, ou même se demander ce qu'il convient de faire avec les points qu'ils pensent inapplicables voire nocifs. Ainsi, à la lecture de l'item intitulé « favoriser la persévérance scolaire et poursuivre la lutte contre le décrochage », ils et elles peuvent effectivement se sentir peu concernés s'ils ont la charge d'élèves dont le manque de persévérance les caractérise beaucoup moins que la force des déterminismes de toutes sortes qui s'appliquent à leurs trajectoires scolaires. Ils peuvent alors, en se référant à Dubet (2008), considérer qu'il est judicieux de laisser à ces élèves la possibilité d'un désinvestissement scolaire temporaire comme dernière possibilité de sauvegarde de l'estime de soi face à une institution qui n'est pas organisée pour les prendre véritablement en compte. Sur ce sujet précis, produire du normatif ce serait donc peut être surseoir aux injonctions ou, à tout le moins, les prendre en compte avec discernement en fonction du contexte dans lequel on intervient.

Finalement, les lacunes des textes réglementaires font reposer sur les épaules des acteurs et actrices de terrain l'entière responsabilité de l'efficacité du système éducatif. S'ils acceptent ce fait et veulent organiser leurs pratiques en conséquence, il me semble qu'ils doivent en premier lieu tenter de distinguer deux registres normatifs qui s'appliquent ensemble mais ne peuvent être confondus. Le premier concerne les objectifs annoncés comme représentant les fins de l'institution (appelons-les normes institutionnelles). Ces finalités ont par exemple à voir avec la réussite et l'émancipation. Le second concerne la traduction de ces ambitions dans les organisations déployées (appelons-les normes administratives)⁷. Il se trouve que ces deux registres ont tendance à se télescoper : la production par les dispositifs d'effets éloignés des finalités annoncées est plutôt la règle que l'exception. En conséquence, et quand c'est le cas, les protagonistes sont légitimes à être loyaux aux grands objectifs institutionnels plus qu'à leurs avatars administratifs et bureaucratiques. Il semble bien en effet qu'il faille lutter contre ce qui apparaît comme un renversement de la structure normative scolaire : certaines normes – celles que nous avons appelées administratives – apparaissent comme ce qu'il convient d'obtenir, de garantir, et non ce qui sert de moyens. Ce faisant, elles participent d'une conception uniformisante de l'école, contraire à la nature foncièrement

⁷ Pour des précisions sur cette distinction, voir Lorius, 2015, pp. 116 et suiv.

adaptative qui devrait caractériser tout projet éducatif et sous peine d'inefficacité. En effet, se soucier réellement d'efficacité nécessite une suite d'opérations qui devraient s'effectuer dans un certain ordre par les agents et agentes :

« Il faut établir une relation entre une fin poursuivie et des moyens explicités (si je veux cela, alors je dois faire ceci) ; traduire cette relation en engagements (faire ceci, c'est remplir telle ou telle condition) ; et justifier la correction des moyens employés pour remplir ces engagements (faire ceci est une bonne manière d'obtenir ce que je vise). C'est la mise en relation de ces trois termes qui permet de juger, dans un contexte donné, qu'une action est avérée efficace » (Ogien & Laugier, 2011, p. 73).

Ce processus nécessite l'intervention du jugement personnel, et requiert, en sus des normes de nature administrative ou rappelant les finalités, la mobilisation de ce que Nagel (1983) appelle une « morale privée ». Pour lui, tout l'intérêt de cette morale privée au sein de l'action publique est de permettre de conserver un souci des résultats.

CONCLUSION

L'inefficacité des textes dans l'organisation des pratiques est un problème connu. Cet extrait d'un rapport du Sénat de 2012 concernant les réformes scolaires l'illustre parfaitement :

Les textes sont à la fois détaillés et lacunaires. Ils ne portent pas en eux-mêmes les conditions de leur traduction concrète et de leur adaptation aux différents environnements. (...) Cette tâche d'adaptation des normes nationales aux attentes locales, déléguée aux enseignants, reste invisible alors qu'elle est cruciale. L'accompagnement demeure trop souvent défailant si bien que les enseignants se retrouvent souvent seuls (...) pour répondre à la question centrale : que faire de telle ou telle mesure avec mes ressources et mes contraintes ?⁸

⁸ Rapport d'information du Sénat n° 601. Session ordinaire de 2011-2012. Madame Brigitte Gonthier-Maurin, rapporteur, au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, p. 35. <http://www.senat.fr/rap/r11-601/r11-6011.pdf>

Il resterait bien sûr à se demander pourquoi les choses sont ainsi, pourquoi un grand nombre de résultats de la recherche se préoccupant explicitement des questions axiologiques et de leur lien avec les pratiques ne parviennent pas à irriguer suffisamment le cadrage réglementaire. Ce n'était pas l'objet de ce chapitre mais je poserais volontiers l'hypothèse que la confusion entre efficacité et conformité constitue une explication assez probable de ce phénomène. Parvenir à distinguer les deux suppose de se soucier véritablement des effets obtenus sur les élèves : on peut à mon avis légitimement se demander si, aujourd'hui, cela est effectivement possible.

UNE FACE CACHÉE DE LA GOUVERNANCE ? LA RECHERCHE DANS LA PRODUCTION ET L'ÉVALUATION DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

**Jean-François de Pietro, Audrey Bonvin
& Daniel Elmiger**

INTRODUCTION

Comme en témoignent la grande majorité des contributions à cet ouvrage, la question des liens entre la gouvernance des systèmes scolaires et « la recherche »⁹ est le plus souvent abordée sous un angle « économique » (questions d'efficacité) ou « sociologique » (questions d'équité). La gestion des moyens d'enseignement (désormais ME) ne semble guère, en revanche, être envisagée dans cette perspective globale de gouvernance du système, mais plutôt comme une question d'ingénierie didactique, voire comme une simple question de logistique.

Dans ce chapitre, après une présentation de la problématique, nous développerons deux exemples concrets de collaborations de chercheur·e·s

⁹ Nous utilisons ici un déterminant singulier (« la ») mais aussi des guillemets, afin de marquer à la fois l'unité de la recherche lorsqu'il est question de sa place / son rôle / son statut dans cette élaboration collective et la diversité de ses apports possibles, liée à la diversité de ses approches et des objets d'étude potentiels.

à l'une ou l'autre des diverses phases du processus global de gestion des ME (conception – élaboration – expérimentation – diffusion – formation – évaluation). Ces deux exemples, concernant le paysage éducatif en Suisse romande, nous permettront de mieux comprendre le rôle que jouent/devraient jouer les didacticien·ne·s et/ou les chercheur·e·s dans ce processus relevant clairement selon nous de la gouvernance du système. Précisons que les observations sur lesquelles se base le présent chapitre datent de 2016 et ne reflètent plus tout à fait la situation actuelle.

Le premier exemple traite de l'enseignement du français et, en particulier, des diverses recherches qui ont accompagné l'élaboration de la collection *S'exprimer en français* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Le second s'inscrit dans le contexte de l'introduction de l'anglais à l'école primaire et de deux nouvelles collections de ME prévues pour les cinq années d'anglais à l'école obligatoire, *MORE!* (degrés 7 et 8) et *English in Mind* (degrés 9 à 11; cf. Parminter *et al.*, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017).

Étant donné l'objet de notre contribution, nous ne ferons qu'évoquer les démarches et les résultats des recherches présentées, afin de nous intéresser avant tout à ce qu'elles nous disent des liens entre recherche et gouvernance. Dans la dernière partie, nous reviendrons sur les modalités de collaboration entre les différents acteurs et actrices du système – autorités éducatives, chercheur·e·s, etc. – dans la gestion des ME, en tentant de comprendre pourquoi une bonne gouvernance pour une politique des moyens d'enseignement cohérente, qui octroie une *juste* place à la recherche didactique, s'avère si difficile à établir.

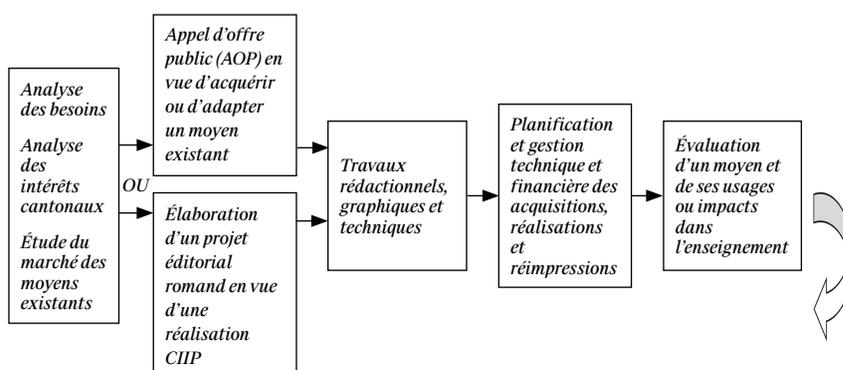
LA GESTION DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT DANS L'ÉCOLE ROMANDE : QUELLE PLACE POUR LA RECHERCHE ?

Dans la plupart des disciplines scolaires, les ME jouent un rôle considérable dans l'enseignement et l'apprentissage. Souvent, ce sont eux, plus que les plans d'études ou les ouvrages didactiques, qui structurent les pratiques de classe et l'évaluation des apprentissages (voir p. ex., à propos d'*English in Mind*, Bonvin, Singh & Schedel, 2016, p. 9). Il importe donc qu'ils soient de qualité, en adéquation avec les besoins, attentes et possibilités des acteurs – enseignant·e·s et élèves – et avec les finalités assignées à l'enseignement par les autorités.

En Suisse romande, la politique en vigueur concernant les ME est fortement centralisée : c'est la *Conférence intercantonale de l'instruction publique* (CIIP) qui décide des ME devant être mis à disposition des enseignant·e·s, s'ils peuvent être acquis sur le marché ou s'ils doivent être créés et, le cas échéant, par qui et selon quelles modalités ; c'est la CIIP, également, qui décide parfois de mettre en place des phases pilotes faisant l'objet d'une évaluation ou de faire évaluer des ME en usage.

Les modalités de réalisation de tels ME, de leur conception à leur mise en œuvre, s'avèrent fort complexes et délicates. Codoni-Sancey (2013) décrit de la manière suivante ce processus global de gestion des ME :

Figure 3. Processus de réalisation des ME romands
(Codoni-Sancey, 2013, p. 6)



Dans son commentaire, elle souligne la longueur et la complexité de ce processus et liste, en regard des diverses étapes, les nombreuses commissions et instances qui y sont impliquées (CIIP, *Conférence latine de l'enseignement obligatoire* (CLEO), *Commission pédagogique* (COPED), *Commission d'évaluation des ressources didactiques* (COMEVAL), etc.). Or, on constate que la recherche, en tant que telle, n'apparaît qu'à une seule reprise dans cette liste : l'*Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP), qui constitue la structure scientifique permanente de la CIIP,

est mentionné à propos de la phase d'évaluation¹⁰. Doit-on en déduire qu'aucune tâche n'est attribuée à la recherche dans les autres phases du processus ? Que l'analyse des besoins ou les expérimentations, par exemple, ne concernent pas la recherche, mais plutôt des instances telles la *Commission pour la production et la distribution des moyens scolaires* (COMOS) ? En fait, ce schéma ne précise pas comment de telles commissions doivent s'y prendre pour remplir leur mission, et rien n'exclut qu'elles sollicitent la recherche pour les y aider. Il n'en reste pas moins que le rôle « officiellement » et expressément dévolu à la recherche paraît bien ténu.

Il semble bien, pourtant, que la recherche – grâce aux théories et outils d'analyse qu'elle a construits et continue de construire – est particulièrement à même d'apporter une contribution utile, que ce soit en concevant des démarches didactiques, en analysant l'adéquation des ME à leurs objectifs et aux attentes des enseignant·e·s, en recueillant et en interprétant leurs réactions, leurs difficultés lors de la mise en œuvre, leurs souhaits et, enfin, en mesurant les effets de l'utilisation de ces ME en termes d'apprentissage.

Qu'en est-il vraiment ? Quand, pourquoi, comment la recherche est-elle sollicitée ? Comment ses résultats sont-ils pris en compte ? C'est à ces questions que nous allons à présent nous intéresser à travers nos deux exemples.

UNE CONCEPTION « IDÉALE » DE LA RECHERCHE ? L'EXEMPLE DU ME S'EXPRIMER EN FRANÇAIS

Le premier de nos exemples peut être considéré, à certains égards, comme idéal, tout en restant toutefois symptomatique des rapports, parfois harmonieux parfois problématiques, entre recherche et gestion politique. Il montre en effet, dans un premier temps, un processus de production d'un ME dans lequel la recherche a été constamment impliquée. Mais, dans un second temps, nous verrons que, pour diverses raisons, les relations se sont compliquées, remettant d'une certaine manière en question la prise en compte des travaux réalisés par les chercheur·e·s.

¹⁰ L'IRDP « est le plus souvent impliqué, soit dans la préparation du mandat d'évaluation, soit comme mandataire pour l'exécuter » (Codoni-Sancey, 2013, p. 5).

Une mise en train progressive soutenue par la recherche

La réalisation du ME *S'exprimer en français* s'inscrit dans un long processus initié avec la parution en 1979 de l'ouvrage *Maîtrise du français* qui, dans le mouvement de rénovation qu'a connu alors l'enseignement du français, voulait mettre au premier plan l'expression, orale et écrite. Plusieurs ME ont été produits dans la foulée, tout au long des années 80, et diverses recherches ont été réalisées pour en décrire et évaluer l'introduction et l'usage (voir, notamment, Weiss & Wirthner, 1991). En 1991, dans un « bilan » établi à l'occasion d'un colloque intercantonal réunissant enseignant·e·s, formatrices et formateurs, représentant·e·s des autorités éducatives et chercheur·e·s, c'est pourtant l'absence d'outils concrets pour enseigner l'expression orale et écrite qui a alors été pointée comme un des principaux problèmes à traiter (Weiss, 1992).

L'IRDP a alors été mandaté pour effectuer une enquête visant « à définir les attentes des enseignant·e·s et des autorités scolaires en matière de supports pour l'enseignement du français en Suisse romande » (de Pietro, Deschenaux & Wirthner, 1993, p. 1). Cette enquête – consistant en 47 entretiens semi-dirigés d'environ 2h chacun, conduits par deux collaborateurs de l'IRDP – aboutissait à des conclusions, discutées lors d'une séance réunissant toutes les personnes concernées, allant clairement dans le même sens que les constats effectués lors du colloque de 1991 :

« Unaniment, il est reconnu qu'un poids très considérable est accordé aux activités de structuration au détriment des activités d'expression. Cela est visible avec les moyens d'enseignement, presque exclusivement consacrés aux premières. » (1993, p. 6)

Diverses propositions ont alors été soumises à ce qui était alors la *Commission romande des moyens d'enseignement* (COROME), et en particulier la réalisation de ME pour guider l'apprentissage en expression. Un groupe d'étude, « chargé de rédiger une conception d'ensemble de supports pour l'enseignement et l'apprentissage dans le domaine de l'expression », est constitué. En février 1994, le rapport rédigé à l'issue d'une première étape définit deux tâches impliquant directement la recherche :

- A) la prérealisation de 6 séquences tests en expression écrite, qui devront être mises en œuvre dans le cadre d'une

expérimentation faisant l'objet d'une évaluation par la recherche (voir à ce propos Nidegger, Revaz & Wirthner 1996);

- B) le lancement d'une recherche didactique qui devra définir dans quelle mesure il est possible, et si oui comment, d'enseigner l'expression orale – domaine perçu comme moins connu et vraisemblablement plus problématique.

Des recherches didactiques fondamentales au service de l'école

Comme on peut le constater, la recherche a joué un rôle important dès la phase de mise en train du processus, en particulier en étayant par ses enquêtes les demandes des enseignant·e·s. C'est cependant par la réalisation de la seconde de ces tâches (b) qu'elle a joué un rôle décisif, en développant et expérimentant des modèles et scénarios didactiques pour l'enseignement de l'expression orale.

La recherche plus approfondie – « fondamentale » – portant sur la possibilité d'un enseignement de l'expression orale, justifiée par le manque de connaissances en ce domaine, a été réalisée sous l'égide à la fois du FNS et de la COROME, ce qui était tout à fait original à cette époque¹¹. Elle a fortement contribué au développement d'une véritable didactique de l'oral et constitue aujourd'hui encore une référence importante en didactique et dans la formation des enseignant·e·s. En même temps, cette recherche a permis de poser les bases de l'élaboration de futurs ME, en particulier via la conception et l'expérimentation de premières séquences pour l'enseignement de l'expression orale. Dans la « Conception d'ensemble » rédigée en 1996 par le groupe d'expert·e·s précité, la réalisation de ME pour l'expression est cette fois formellement demandée, en s'appuyant largement sur les rapports issus des deux recherches lancées en 1994 et sur les recherches antérieures :

« Comme l'avait conclu le rapport Enseignement du français : de nouveaux horizons... Enquête sur les besoins et attentes en supports didactiques : les enseignants, dans leur grande majorité,

¹¹ « Élaboration et évaluation de séquences didactiques pour l'enseignement de l'expression orale (école primaire et secondaire) » (1994-1996). Voir en particulier Dolz et Schneuwly (1998).

souhaitent la mise à disposition de moyens pour l'enseignement et l'apprentissage de l'expression. L'expérimentation, tant des séquences écrites qu'orales, a montré que la démarche proposée répond en grande partie aux attentes. La création des supports décrits dans ce document permettra de combler une lacune importante et de donner à l'enseignement de l'expression la place qu'il mérite. » (COROME, 1996, p. 33)

Les ME, un objet à étudier en permanence

Ainsi, suite à tous ces travaux et à la rédaction d'une conception d'ensemble, le processus de réalisation des ME pouvait cette fois démarrer. Comme cela est d'usage en Suisse romande, afin de s'assurer que les ME réalisés leur soient accessibles, la rédaction des ouvrages allait être assumée par des enseignant·e·s, encadré·e·s par trois didacticien·ne·s (dont deux faisaient partie de l'équipe de recherche FNS)¹².

Dix ans après les prémices du projet, la collection de ME *S'exprimer en français* était publiée et diffusée dans les cantons romands (cf. Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Les protagonistes de la recherche (collaboratrices et collaborateurs des centres romands et cantonaux, didacticien·ne·s des HEP et universités) ont à l'évidence joué un rôle important dans tout le processus de leur gestation (enquête préalable, conception didactique, expérimentation)¹³. L'ensemble du processus présenté jusqu'ici peut ainsi, à juste titre, être considéré comme idéal pour ce qui est du rôle octroyé à la recherche¹⁴.

Toutefois, ce tableau, presque idyllique, doit être nuancé :

- d'une part, ce type de recherches, qui allie de manière étroite orientations théorique et praxéologique, ne paraît

¹² Dans le but de garantir l'utilisabilité du ME, une mise à l'épreuve des 12 premières séquences réalisées a toutefois encore été effectuée, sous la conduite de l'IRD, par une équipe formée de chercheur·e·s des différents cantons. Voir Banon *et al.* (1998) pour le rapport concernant cette intervention supplémentaire de la recherche.

¹³ Nombre d'entre eux ont d'ailleurs encore été sollicités dans le cadre des formations mises sur pied dans les différents cantons.

¹⁴ On relèvera en outre que de telles recherches présentent également l'intérêt d'impliquer directement un nombre important d'enseignant·e·s, que ce soit à travers les enquêtes, les entretiens ou, surtout, les expérimentations. Une telle collaboration est de nature à renforcer le développement d'une « culture commune » au sein du système « à gouverner » !

souvent guère valorisé, guère reconnu, dans les milieux académiques notamment ;

- d'autre part, le processus n'est pas achevé : d'importantes questions relatives à ces ME – à l'usage qui en est fait, à leur appréciation par les utilisatrices et utilisateurs, aux apprentissages qu'ils suscitent... ou non, etc. – restent ouvertes, invitant à de nouvelles recherches.

C'est à cette nouvelle phase du processus que nous allons donc nous intéresser à présent. Trois ans après le début de la diffusion de la collection, l'IRDP a en effet reçu de la CIIP le mandat d'évaluer l'usage et les effets des séquences didactiques proposées dans les 4 volumes de la collection. Mais, avant d'évoquer, brièvement, cette nouvelle mission et de revenir sur les liens entre recherche, gestion des ME et gouvernance, il est nécessaire de dire quelques mots du contexte – nouveau – dans lequel elle a été réalisée.

Une politique des ME (romands) en cours de changement...

Parallèlement à une réorganisation générale, sous l'égide de la CIIP, des organes assurant le fonctionnement du système, le cadre législatif et le dispositif de production des ME ont été fortement modifiés ces dernières années. La COROME, qui avait joué un rôle important dans le processus décrit ci-avant, a disparu, remplacée par une *Unité des moyens d'enseignement romands* (UMER). Divers règlements ont été édictés dans le cadre d'une *Convention scolaire romande* (2007 : <https://www.ciip.ch/Espace-romand-de-la-formation/Espace-romand-de-la-formation/Convention-scolaire-romande>) qui régit désormais le processus, de l'analyse des besoins à l'évaluation des ME, achetés sur le marché ou produits de manière concertée par les cantons romands¹⁵.

Selon cette procédure, les ME sont désormais classifiés selon qu'ils sont considérés comme des « ME romands officiels », des « ME transitoires » ou des « ME recommandés ». La collection *S'exprimer en français*, sans qu'on sache précisément comment cette décision a été prise, ont été

¹⁵ Pour une description des principaux éléments de cette procédure, cf. Article 9 de la *Convention scolaire romande* (2007) ainsi que le Règlement d'application de la *Convention scolaire romande* du 25 novembre 2011 : <https://www.ciip.ch/files/2/Reglement-applique-Conv-scolaire-romande-25-11-2011.pdf>

placés dans la troisième catégorie. Des ME « officiels », sélectionnés sur le marché par des groupes de travail intercantonaux sous le contrôle de la *Commission d'évaluation des ressources didactiques* (COMEVAL), elle-même formée de délégué·e·s désigné·e·s par les différents cantons, ont été introduits. Or ces ME, encore en usage pour quelque temps, se caractérisent notamment par le fait qu'ils prétendent couvrir l'ensemble des domaines de l'enseignement du français, y compris donc l'expression initialement couverte par les séquences didactiques de *S'exprimer en français*. C'est par conséquent dans ce contexte qu'il faut comprendre à présent l'évaluation de ces ME « recommandés » mais non obligatoires.

Évaluer la mise en œuvre de *S'exprimer en français*

Placée sous la conduite de l'IRDP, cette évaluation a été réalisée via une collaboration entre diverses institutions. Elle a été menée essentiellement au moyen d'un questionnaire adressé aux enseignant·e·s de français de Suisse romande des degrés concernés par les ME, à savoir de la 3^e à la 11^e année de scolarité¹⁶. Quelques entretiens d'approfondissement ont été réalisés avec des enseignant·e·s qui avaient exprimé leur disponibilité. Diverses informations sur la manière dont ont été assurées la diffusion des ME, l'information et la formation du corps enseignant dans les différents cantons ont été recueillies auprès de responsables cantonaux.

Le questionnaire devait permettre de répondre à diverses questions à propos de la place accordée aux séquences didactiques composant le ME, à la manière de les utiliser, aux problèmes rencontrés, à leurs apports, à leur adaptation aux différents publics d'élèves (différenciation), etc. Il s'agissait également de voir quels aménagements, réactualisations et/ou développements étaient éventuellement souhaités par les enseignant·e·s.

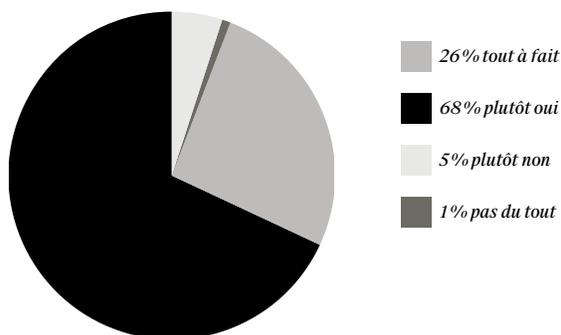
Quelques résultats

Les réponses au questionnaire montrent que les différents ouvrages de la collection étaient alors (année 2006-2007) utilisés par une majorité d'enseignant·e·s (68%) mais qu'ils n'occupaient pas une place centrale

¹⁶ Un échantillon de 2000 enseignant·e·s (sur un peu plus de 12 000) a été établi aléatoirement. 544 des 2000 questionnaires envoyés ont été retournés (27%). Pour une présentation détaillée, voir de Pietro *et al.* (2009).

dans leur enseignement. Divers problèmes sont en outre mentionnés et deux critiques sont fréquemment exprimées : le manque de temps pour réaliser les activités proposées et les difficultés rencontrées pour évaluer et exploiter les productions d'élèves. Toutefois, ce qui ressort avant tout, de manière frappante, des résultats, c'est l'appréciation globale largement positive des enseignant·e·s sur ces ouvrages et, notamment, sur la démarche didactique qui y est mise en œuvre :

Figure 4. Adhésion à la démarche



Les données issues des entretiens et des commentaires confirment largement ces résultats. En voici trois exemples, qui ne sont pas « représentatifs », au sens statistique du terme, mais expriment bien la satisfaction de la grande majorité des enseignant·e·s :

« Les séquences didactiques ont comblé une lacune importante de l'enseignement du français. »

« La publication de cette collection a totalement bouleversé ma façon de planifier le programme annuel. »

« J'estime qu'il serait très utile de mettre l'accent (au niveau officiel surtout) sur ce ME, en primeur par rapport à la méthodologie et fiches officielles, très souvent désuètes. »

Au final, cette évaluation suggère ainsi que – moyennant quelques adaptations pour répondre aux critiques susmentionnées – il serait

pertinent de redonner une place plus importante à ces ME et aux démarches qu'ils proposent pour travailler ces domaines constitutifs de l'enseignement que sont pour le français – selon le Plan d'études romand (PER) – l'expression écrite et orale.

Une réception pour le moins décevante...

Sur la base de ces résultats, les chercheur·e·s ont dès lors émis diverses propositions à l'intention des autorités – propositions allant notamment dans le sens d'une réévaluation de la place à accorder à ces ME « recommandés » par rapport aux ME officiels (de Pietro *et al.*, 2009, pp. 18 et suivantes). Une approbation polie a certes été formulée, mais rien n'a été entrepris pour les revaloriser, en les actualisant si nécessaire. Au contraire, ils ont été marginalisés de plus en plus, au profit des ME officiels – malgré certains des commentaires d'enseignant·e·s que nous avons recueillis au cours de l'évaluation :

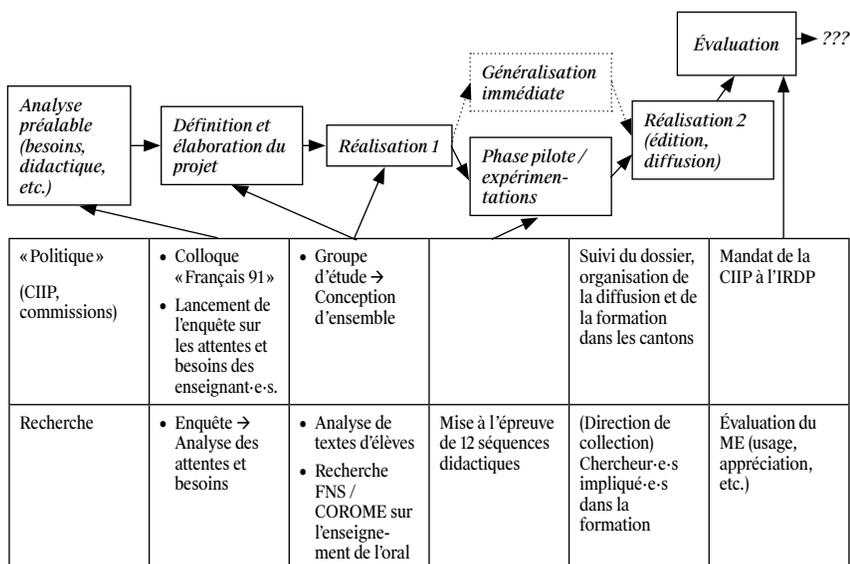
« Ce ME est un outil très utile. Il est indispensable dans le cadre de l'enseignement du français. Il y a urgence de le défendre, de l'imposer au niveau des directions scolaires... »

Comment expliquer cette réaction ? Reflète-t-elle, en lien avec les changements mentionnés *supra*, une remise en question de la place octroyée à la recherche ? Certains dysfonctionnements dans la gestion du processus ? Les propositions émises s'avéraient-elles en quelque sorte irrecevables, arrivant à un moment où certaines décisions avaient déjà été prises au plan politique, dans le cadre de négociations toujours difficiles entre les différents cantons ?

Une évaluation au service de la gouvernance

Ce premier exemple – de l'analyse des besoins à l'évaluation du ME – illustre ainsi, de manière concrète, ce que pourrait / devrait être l'apport de la recherche à la gouvernance du système, dans le domaine des ME mais aussi, plus largement, pour l'ensemble de l'enseignement. On peut résumer cette contribution en reprenant l'illustration I et en y situant les divers travaux réalisés dans le cadre de la réalisation et de la mise en œuvre de ces ME :

Figure 5. Les diverses contributions de la recherche au processus global de réalisation de la collection de ME *S'exprimer en français*



Les dernières péripéties connues lors de la phase d'évaluation mettent toutefois en évidence la fragilité des liens qui unissent recherche et gestion du système par les autorités éducatives. L'évolution, cependant, n'est jamais inéluctable : le développement des nouvelles technologies lance de nouveaux défis et porte aujourd'hui de nouvelles opportunités dans la gestion des outils didactiques, notamment par la mise en ligne d'outils didactiques autres que des ME « papiers ». Et, dans ce contexte, décision a par exemple été prise, récemment, de mettre certains ME « recommandés » en ligne – dont certaines séquences didactiques de *S'exprimer en français* – sur une plateforme romande destinée aux enseignant-e-s, ce qui ne peut qu'ouvrir de nouvelles perspectives intéressantes – pour ces ME, bien sûr, dont l'évaluation a montré la bonne réception et l'utilité, mais pour la recherche également qui voit là s'ouvrir un nouveau champ d'investigation passionnant¹⁷.

¹⁷ Il s'agit d'une plateforme protégée, destinée uniquement au corps enseignant romand, qui concrétise la volonté des autorités scolaires de mettre progressivement à disposition des enseignant-e-s des ressources didactiques numérisées, en l'occurrence sous la forme de documents pdf interactifs. Seules des séquences qui avaient été évaluées positivement dans le cadre de l'évaluation du ME *S'exprimer en français* (cf. de Pietro *et al.*, 2009) ont été reprises ; certaines ont été actualisées et quelques nouvelles séquences ont été élaborées afin de compléter l'offre et, en particulier, prendre en compte davantage la compréhension. Plusieurs didacticien-ne-s et chercheur-e-s des HEP et de l'IRDP ont été fortement impliqués dans ce processus.

UNE RECHERCHE RESTREINTE À LA PHASE PILOTE : L'ANGLAIS EN SUISSE ROMANDE

Le deuxième exemple abordé ci-après nous permettra d'approfondir notre réflexion en examinant, pour des ME introduits plus récemment, l'évolution de la place qui est attribuée à la recherche.

L'avancement du début de l'enseignement de l'anglais et l'introduction de nouveaux ME romands officiels

Suite au concordat HarmoS et à la *Convention scolaire romande* qui en découle, le début de l'enseignement de l'anglais est passé, dès 2011, du secondaire (cycle 3) au primaire (cycle 2). Parallèlement, de nouveaux ME d'anglais ont été introduits pour toute la scolarité obligatoire en Suisse romande. Un appel d'offre public a été lancé (2009) et les ME *MORE!* et *English in Mind*, édités par Cambridge University Press, ont été choisis par un groupe d'évaluation composé de délégués cantonaux. Ces ME, visant une approche communicative, actionnelle et fonctionnelle, ont été adaptés au contexte romand selon des modifications proposées par un groupe d'expert·e·s, mandaté par la CIIP.

La recherche n'intervient qu'au moment d'évaluer le premier ME adapté (*MORE! 7^e*), et uniquement par rapport à son adéquation aux critères figurant dans l'appel d'offre (Elmiger, 2011). Ce n'est que plus tard encore, dans le cadre d'un suivi scientifique (2011-2016) précédant l'introduction généralisée des ME, qu'un travail de recherche régulier est fourni¹⁸ : l'IRDP est alors mandaté pour suivre la phase pilote organisée dans six cantons afin d'améliorer l'utilisabilité des ME (cf. Singh, 2013).

L'objectif de la recherche – tel que formulé en 2014 – est de documenter la prise en charge et la mise en œuvre du ME dans le contexte du PER, de décrire son utilisation, d'identifier les principes didactiques suivis par les enseignant·e·s et leurs éventuels besoins de formation supplémentaire. Un premier document faisant office de mandat avait été rédigé en 2011. L'évaluation des compétences des élèves y était mentionnée, mais elle a

¹⁸ Pour plus de détails sur cette recherche : <https://www.irdp.ch/institut/anglais-suisse-romande-1528.html> (en ligne le 28.10.2016) et Elmiger & Singh (2014a, 2014b).

finalement été supprimée lors d'une remise à jour du document en 2014. Notons que la période spécifique d'introduction d'un ME est en effet plutôt rarement choisie pour une évaluation scientifique des compétences des élèves. Les champs thématiques à traiter dans cette recherche sont détaillés dans les deux documents mentionnés et aussi rediscutés ponctuellement avec le mandant. Ces adaptations quant aux orientations de la recherche illustrent combien, dans ce contexte sensible de l'introduction de ME pour un nouvel enseignement, la recherche se doit d'être flexible.

Afin de fournir une aide aux décisionnaires, des démarches et instruments de recherche ont été développés et adaptés chaque année en fonction des attentes du mandant (la CDIP), ainsi que des résultats précédents :

- questionnaires, adressés à l'ensemble des enseignant·e·s testant le ME de l'année scolaire en question (entre 25 et 34 répondant·e·s selon les années), et entretiens semi-dirigés avec quelques-uns d'entre eux (entre 11 et 20 enseignant·e·s selon les années);
- visites de classes, entretiens avec les membres du groupe de coordination pour l'introduction de l'anglais au 2^e cycle, recueil de l'avis des parents et des élèves (uniquement au début de la recherche; concernant l'avis des parents, celui-ci était surtout important pour la 7^e année, l'anglais étant introduit comme nouvelle branche).

Les rapports d'expertise livrés à la CLEO et à la CIIP traitent ainsi de l'utilisation et de l'appréciation des ME, des apprentissages réalisés selon les enseignant·e·s, des pratiques didactiques et des besoins des enseignant·e·s concernant le contenu des ME, les conditions-cadres pouvant soutenir leur mise en œuvre ou encore la formation continue.

Dans l'ensemble, cette recherche a permis de tirer un bilan positif de l'introduction de ces ME, mais quelques interrogations persistent (cf. Bonvin, Dutoit Marthy, Schedel & Singh, 2017). Comme le montrent certaines déclarations d'enseignant·e·s (ci-après, exemples [1] et [2]), celles-ci touchent notamment l'enseignement différencié, c'est-à-dire la prise en compte de l'hétérogénéité à l'intérieur d'une classe [1], l'enseignement et l'évaluation de la grammaire et du vocabulaire, l'utilisation peu

régulière de certaines parties des ME (p. ex. les projets : [2]) ou encore la mise en place d'une didactique intégrée des langues :

[1] [...] ma plus grande crainte, [...] c'est] que la différenciation soit difficile à faire... Enfin, qu'arriver à suivre avec des élèves plus faibles, ça va devenir difficile. (enseignante de 9^e année, 11.2013)

[2] C'est frustrant, parce qu'il y a plein de projets, de choses vraiment sympas à pouvoir faire avec les élèves sauf qu'avec deux ou trois heures par semaine, ce n'est pas facile, on ne peut pas tout faire. (enseignante de 10^e année, 02.2015)

L'exemple de l'enseignement différencié

Dans ce qui suit, nous analysons quelques exemples d'adaptations qui ont pu être suscitées par les travaux de recherche. Nous avons choisi la thématique de l'enseignement différencié pour illustrer ce processus. Une documentation des pratiques de différenciation, de la perception de la différenciation par les enseignant·e·s, ainsi que leur avis quant aux propositions didactiques des ME, a régulièrement été demandée par le mandant. Déjà au cours de la phase pilote, diverses adaptations ont été apportées dans les ME en lien avec cette thématique (cf. Bonvin & Singh, 2017).

L'enseignement différencié représente ainsi une des thématiques pour lesquelles le lien entre résultats attendus de la recherche et adaptations des ME apparaît comme important¹⁹. Dans la perspective de notre réflexion sur la gouvernance, nous posons les questions suivantes :

1. Quels sont les résultats du suivi scientifique concernant l'avis des enseignant·e·s à propos du matériel pour l'enseignement différencié dans les versions pilotes des ME ?

¹⁹ Nous avons en revanche constaté un intérêt moindre pour les résultats concernant l'usage des (mini-)projets. Ces derniers se trouvent à la fin des différentes leçons dans le ME et semblent dotés d'un statut d'activité optionnelle. Pourtant, ces activités constituent un des fondements de la didactique basée sur les compétences dans laquelle s'inscrivent les nouveaux ME. Même si les résultats du suivi scientifique ont montré que les (mini-)projets sont peu utilisés pendant la phase pilote, ils ne semblent guère avoir été mis en avant, ni au niveau romand ni au niveau cantonal. Selon les cantons, la pédagogie par projet pour les langues étrangères est parfois incluse dans les dispositifs locaux encourageant l'usage des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication), tandis que, dans d'autres cantons, il est considéré que la décision d'utiliser ces projets doit revenir à l'enseignant·e selon son avancement dans le programme.

2. Quelles mesures ont-elles été prises par les décideurs ?
3. Est-ce que la satisfaction des enseignant·e·s par rapport au ME au cours de la phase pilote est différente d'un degré / d'un ME au suivant ? Quels sont les retours sur d'éventuelles prises en compte de leurs remarques préalables ?²⁰

Pour y répondre, les résultats du suivi scientifique ont été complétés par les informations suivantes :

- les résultats d'un questionnaire, développé en 2016, à l'intention des coordinatrices et coordinateurs cantonaux, chargés de faire le nécessaire pour améliorer les conditions du nouvel enseignement de l'anglais ;
- une documentation systématique des changements concernant le ME de 9^e année mise à disposition par la maison d'édition ;
- les programmes des journées de formation pour les enseignant·e·s pilotes organisées chaque année par la CIIP et la maison d'édition.

Question 1: Quels sont les résultats du suivi scientifique concernant l'avis des enseignant·e·s à propos du matériel pour l'enseignement différencié dans les versions pilotes des ME ? Selon les dires des enseignant·e·s, la collection *MORE!* (version pilote) manquait d'indications et d'exercices. La collection *English in Mind* (version pilote), pour sa part, proposait déjà plus de pistes et de matériel, mais ne répondait pas toujours aux besoins des élèves se situant aux extrémités du *continuum* « facilité – difficulté en anglais ». Les enseignant·e·s de la phase pilote souhaitaient plus d'indications pour l'enseignement différencié (en particulier pour le travail avec les élèves qui ont des difficultés en anglais) (voir aussi Bonvin & Singh, 2017, p. 44).

Question 2: Quelles mesures ont-elles été prises par les instances décisionnelles ? Des indices de difficulté pour les exercices (selon 3 niveaux : * / ** / ***) ont été ajoutés dans les ME (premières éditions de *MORE!* et versions pilotes d'*English in Mind*). Parallèlement, une *route map* a été

²⁰ Certaines enseignantes et certains enseignants à plusieurs niveaux et ont déjà pu observer des adaptations des ME au cours du suivi scientifique. Mais dans l'ensemble, il s'agit principalement d'une étude transversale.

déposée dans la *Teacher Zone* du site internet de la collection (Cambridge University Press, 2015). Ce document sous forme de tableau fournit des indications relatives au statut des activités dans le livre de l'élève :

- activités prévues pour toutes les classes ayant deux ou trois heures d'anglais hebdomadaires et considérées comme nécessaires à l'atteinte des objectifs d'apprentissage (*core activities*);
- activités pour des classes à niveau plus élevé ou ayant au moins trois heures hebdomadaires d'anglais (*extension activities*);
- une dernière indication fait le lien entre les activités dont les élèves disposent directement dans leurs ouvrages et le matériel complémentaire à ces dernières qui est disponible sur internet et accessible aux enseignant·e·s uniquement (*additional materials*).

De plus, le thème de la différenciation a été repris dans le cadre des formations continues. Par ailleurs, un canton a décidé de dédoubler l'une des périodes d'enseignement au secondaire, ce qui permet aux enseignant·e·s de consacrer plus de temps aux élèves qui ont des difficultés en anglais²¹.

Question 3 : Est-ce que la satisfaction des enseignant·e·s par rapport au ME au cours de la phase pilote est différente d'un degré / d'un ME au suivant ? Quels sont les retours sur d'éventuelles prises en compte de leurs remarques préalables ? Les résultats des questionnaires montrent qu'à la fin de la phase pilote, presque la totalité des enseignant·e·s de 11^e trouvent que les activités et indications du ME permettent une différenciation pédagogique alors que, quatre ans plus tôt, un peu plus du tiers des enseignant·e·s de 7^e pensaient le contraire (cf. Bonvin, Singh & Schedel, 2016, p. 17). Les ajouts effectués au fur et à mesure sont généralement appréciés et exploités par les enseignant·e·s. Cela peut en partie expliquer le taux de satisfaction plus élevé des enseignant·e·s de 11^e par

²¹ Ceci ne signifie pas qu'aucun autre canton ne dispose d'une heure dédoublée, mais illustre que pour le canton en question, cette décision a été soutenue par les retours obtenus durant la phase pilote.

rapport aux enseignant·e·s de 7^e avec les versions pilotes de leur ME respectifs. Cependant, l'enseignement différencié a pour but de permettre à tous les élèves d'atteindre un niveau de compétence minimal – défini dans les « attentes fondamentales » du PER. Or, les résultats des questionnaires et entretiens révèlent également que, pour les enseignant·e·s, les ME ne permettent pas toujours une progression suffisante des élèves rencontrant des difficultés scolaires.

La place de la recherche dans le processus d'évaluation de l'implémentation des ME d'anglais : quel bilan ?

En ce qui concerne la thématique de la différenciation, les résultats du suivi de la phase pilote de l'introduction des nouveaux ME d'anglais ont bien été pris en compte via des ajouts en matériels et conseils didactiques. Toutefois, malgré ce suivi, plusieurs questions demeurent : est-ce que les nouvelles propositions des ME aident *l'ensemble* des élèves à atteindre les compétences minimales requises ? Ou est-ce que, une fois généralisés, les ME seront encore trop exigeants pour les élèves qui ont des difficultés dans l'apprentissage de l'anglais ? Des questions fondamentales de ce type restent également ouvertes vis-à-vis des autres thématiques mentionnées précédemment (cf. Schedel & Bonvin, 2017, en ce qui concerne la didactique intégrée des langues).

La persistance de telles questions nous interroge quant à la place de la recherche dans ce dispositif de production et d'introduction des ME, pour lequel, rappelons-le, le champ d'activité des chercheur·e·s a été limité à la phase d'expérimentation des ME (cf. figures 1 et 3)²². À première vue, ce type de dispositif évaluatif fonctionne, car les modifications apportées aux ME ont été évaluées comme positives, surtout au cours de la dernière année de recherche (pour la différenciation, mais aussi d'autres thématiques). Une analyse plus détaillée du processus laisse néanmoins percevoir les limites de cette recherche :

- pour les deux dernières années du suivi scientifique, les analyses sont basées uniquement sur des témoignages des

²² Entre-temps, d'autres chercheur·e·s ont travaillé sur ces ME, notamment dans le cadre de travaux de master ou de doctorat (cf. Borloz 2017 ; Clerc 2019).

enseignant·e·s (en l'absence d'observation des pratiques effectives en classe);

- aucune recherche évaluative n'a été prévue après la généralisation des MER, une fois la phase pilote achevée.

Le rôle de la recherche serait-il alors principalement de fournir des indications pour des adaptations ponctuelles des ME, voire à confirmer que les ME choisis suscitent l'approbation des utilisatrices et utilisateurs (le corps enseignant essentiellement)? L'absence de demande de travaux scientifiques visant véritablement à comprendre l'utilisation des (nouveaux) ME, le fonctionnement de la didactique prescrite auprès de la population concernée et les effets réels sur l'apprentissage de l'anglais limite considérablement la portée des recherches effectuées et les apports qui pourraient être ceux de la recherche. Cette absence de mandat pour des recherches didactiques approfondies empêche notamment des conclusions et prises de position claires à propos des lignes directrices suivies par les ME évalués. Or, si cette phase d'expérimentation est terminée pour la recherche, elle ne l'est pas pour les utilisateurs et utilisatrices.

CONCLUSION

Il est évident que dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues – et notamment dans celui des moyens d'enseignement – la recherche a un rôle important à jouer, car les décisions portant sur les innovations pédagogiques devraient se baser sur des données solidement étayées – expériences du terrain, évaluation des bases didactiques, etc. – tout au long du processus menant de l'analyse des besoins jusqu'à celle des pratiques après la généralisation des moyens. Ainsi, dans un monde idéal, la recherche – ou en tout cas une partie appliquée de celle-ci – se met au service des autorités éducatives afin de les aider dans les choix à effectuer et les décisions qui doivent être prises; en contrepartie, ces mêmes autorités devraient pour leur part prendre au sérieux les résultats de la recherche et en tenir compte dans leurs décisions.

Dans les deux exemples que nous avons présentés, cela a été le cas... mais en partie seulement. Pour ce qui est des ME d'anglais, les résultats

du dispositif d'accompagnement ont permis de réviser les ouvrages, pour les adapter au contexte de la Suisse romande, mais aussi pour les aménager en tenant compte de certaines expériences observées durant la phase pilote. Pour ce qui concerne la collection *S'exprimer en français*, la recherche a même été impliquée tout au long du processus allant de l'analyse des besoins jusqu'à l'évaluation de la mise en œuvre des ME. Dans les deux cas, cependant, une partie des résultats de la recherche n'a pas été considérée dans les processus décisionnels des autorités éducatives.

Ce ne sont pas là que des cas isolés : pour diverses raisons, la collaboration entre didacticien·ne·s, chercheur·e·s et autorités ne se déroule pas toujours de manière fructueuse et satisfaisante. L'exemple des ME est particulièrement intéressant, en raison des choix stratégiques effectués au niveau romand : comme le statue l'article 9 de la *Convention scolaire romande* (ratifiée en 2009), « la réalisation des moyens d'enseignement officiels romands (MER) constitue, depuis la publication du PER, une priorité essentielle pour la CIIP et mobilise d'importants moyens financiers et ressources humaines ».

Or, que constate-t-on ? De nombreuses décisions sont prises sans que l'on tienne compte de manière satisfaisante des résultats d'une recherche appliquée dans le terrain ; souvent d'ailleurs, les conditions de travail – notamment les moyens alloués à la recherche et la délimitation de la problématique par le mandat – ne permettent pas un travail suffisamment approfondi, qui apporterait de véritables enseignements sur la manière dont les intentions didactiques sont concrétisées, sur la réception et l'usage des moyens, etc. Parfois, même, les décisions sont prises en l'absence de toute donnée de recherche : on peut penser, par exemple, au renouvellement des collections de ME d'allemand, qui est actuellement en cours (2014-2020). Contrairement à l'anglais, où un dispositif de recherche a permis de suivre une phase pilote (cf. *supra*), il a été décidé que l'introduction des nouveaux ME d'allemand pouvait se faire sans phase pilote – et, par ailleurs, sans évaluation approfondie de l'enseignement de cette langue. Cela est d'autant plus regrettable que l'efficacité de l'enseignement / apprentissage de l'allemand est souvent remise en question, en Suisse romande, et que l'on ne dispose guère de données solides à propos de cet enseignement (cf. Elmiger, 2016).

Pourquoi en est-il ainsi? Parmi les nombreuses raisons, nous allons en discuter brièvement trois, qui ont à voir avec (1) la complexité des processus, (2) les difficultés d'accès aux terrains des innovations pédagogiques, et (3) les relations de pouvoir entre autorités éducatives et recherche.

Premièrement, il faut reconnaître l'immense complexité du système éducatif, ce qui rend sa gestion très difficile : que ce soient les différents groupes de personnes directement ou indirectement concernés par les moyens d'enseignement (de leur conception jusqu'à leur utilisation en classe), les processus et les calendriers à respecter, il s'agit de systèmes éminemment complexes qui ont une certaine rigidité inhérente permettant leur bon fonctionnement, mais empêchant la prise en compte de l'imprévu et les éventuelles remises en question. Il n'est donc pas surprenant que la recherche qui fournit des résultats conformes aux attentes soit mieux acceptée que celle qui risque d'ébranler le bon déroulement des processus en cours.

De manière plus générale, il se pose également la question de savoir comment il est possible d'intervenir dans de tels systèmes, qui concernent non seulement les administrations locales, cantonales et interrégionales (voire nationales), mais aussi la politique, les enseignant·e·s et leurs syndicats, la formation initiale et continue, etc. L'architecture du monde éducatif romand en fournit un bon exemple. Certaines décisions sont certes prises à un niveau régional et collectif – par exemple le choix de collections de ME pour tout l'espace romand – mais les conclusions de la recherche n'ont souvent de conséquences – structurelles, financières – qu'au niveau cantonal, voire local, en particulier lorsqu'elles concernent la formation, l'organisation des enseignements dans la grille horaire ou le matériel à mettre à disposition pour la mise en œuvre de dispositifs didactiques nouveaux. Or, il s'avère que les autorités plus locales ne sont pas toujours prêtes à accepter les injonctions d'une recherche dont elles ne se sentent pas nécessairement redevables.

Deuxièmement, le « marché » de la recherche éducative est soumis à diverses contraintes : d'une part, les études portant sur des terrains pédagogiques précis – nécessaires pour l'accompagnement et l'évaluation des innovations en matière de moyens d'enseignement – ont le plus souvent une portée limitée et ne sont guère valorisées au sein de la recherche

académique, qui tend à accorder davantage d'importance à une recherche plus fondamentale ; d'autre part, il est souvent difficile, voire impossible, pour des équipes de recherche indépendantes d'avoir accès aux classes dans lesquelles les innovations sont expérimentées. Cela est dû à toutes sortes de raisons – par exemple pour garantir une certaine sérénité aux personnes qui y sont impliquées –, mais ça a pour conséquence que la recherche qui a effectivement accès au terrain est soumise aux contraintes imposées par les mandataires et n'est pas libre.

Ces difficultés ont un lien avec le troisième problème qui rend difficile une optimisation de la collaboration entre la recherche, le terrain et les autorités éducatives : il y va, en analogie avec le fonctionnement démocratique en général, d'un manque de séparation des pouvoirs.

En Suisse romande, les autorités éducatives – notamment les cantons et leur organe commun, la CIIP – font office à la fois de législatif et d'exécutif, et il n'est pas tout à fait clair qui prend en charge le pouvoir « juridique » de contrôle : les parlements cantonaux, qui ont une fonction de contrôle indirect par le biais de la Commission interparlementaire ? Les enseignants et leurs associations ? D'autres acteurs et actrices encore, comme la presse ou, plus généralement, l'opinion publique ? Ou même... la recherche qui, par les études qu'elle réalise, disposerait de moyens pour valider, ou non, les innovations et/ou « évaluer l'état du système » ?

Il nous semble ainsi que la recherche, en collaboration bien sûr avec d'autres instances, devrait avoir une fonction d'orientation et d'évaluation des innovations pédagogiques. Pourtant, à l'heure actuelle, sa voix n'est souvent pas écoutée ou pas sollicitée. Parfois aussi, comme on l'a vu, ses recommandations ne sont suivies que si ses résultats vont dans le sens des décisions déjà prises, car les processus sont planifiés de sorte qu'une remise en question en cours de route n'est plus guère possible. Cela ne signifie certes pas que les résultats de recherche ne comptent pour rien, mais leur portée en est sensiblement limitée.

Force est cependant de constater que les projets scolaires ne sont généralement pas conçus de manière à favoriser une culture de responsabilité (*accountability*). Cela est vraisemblablement lié à l'histoire de l'institution scolaire, portée en Suisse par les autorités cantonales, en

partie aussi dû au fait que, dans de nombreux projets, les objectifs visés ne sont pas suffisamment clairement définis et vérifiés. Certes, il est notoirement difficile, par exemple, de mesurer les compétences que l'on peut atteindre dans l'apprentissage de la langue de scolarisation et dans les langues étrangères²³, plus encore de définir la véritable influence d'un ME dans les résultats obtenus ou la satisfaction du corps enseignant à l'égard de ce ME. Mais pourquoi n'essaierait-on pas quand même d'y parvenir, en instaurant, pour chaque nouveau ME introduit par exemple, une instance qui vérifie l'atteinte des principaux objectifs et, si nécessaire, détermine les mesures à prendre ?

Il est souhaitable en tout cas que, à l'avenir, les rôles et les responsabilités respectifs des différents protagonistes – autorités éducatives, recherche, personnes impliquées sur le terrain – soient plus clairement définis et mieux respectés dans les processus de gouvernance, notamment dans le domaine des moyens d'enseignement qui, nous espérons l'avoir montré, en relèvent de plein droit.

²³ Récemment, un rapport d'évaluation des compétences des élèves suite à l'introduction de nouveaux ME pour les langues étrangères dans les six cantons, « Passepartout », a été publié (Wiedenkeller & Lenz, 2019), illustrant ainsi la possibilité de mener ce type de projet en Suisse.

DE LA GOUVERNANCE AU LEADERSHIP DANS LES ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION

**Olivier Perrenoud, Laetitia Progin,
Guillaume Vanhulst & Julien Clénin**

INTRODUCTION

Les politiques et les modes de gouvernance du monde éducatif ont largement évolué au cours des dernières décennies, avec d'une part la volonté d'améliorer les résultats des élèves et d'autre part l'apparition de nouvelles pratiques de régulation dans la gestion de l'éducation (Pelletier, 2009). Les principales caractéristiques de la nouvelle gestion publique²⁴ ont ainsi progressivement pénétré le système éducatif suisse, avec notamment des mouvements de décentralisation, d'autonomie des établissements et la mise en place d'outils de monitoring et de régulation des prestations des actrices et acteurs et des institutions. Cette autonomie s'accompagne ainsi d'une reddition des comptes plus importante qu'elle ne l'était hier (Maulini & Progin, 2016), dans une logique d'État évaluateur (Maroy, 2013). En Suisse, comme ailleurs, les administrations publiques chargées de l'éducation et de la formation sont donc soumises à ces nouveaux modes de gestion qui ont redistribué une partie des responsabilités aux protagonistes locaux et qui ont, dans un même temps, renforcé les logiques de contrôle.

²⁴ Aussi appelée *New Public Management*.

En Suisse, le concept de gouvernance appliqué à l'éducation se traduit par une forme de pilotage qui met l'accent sur des réglementations et des structures en vue de favoriser la *coordination des actions entre institutions et entre acteurs au sein d'un système multiniveau*²⁵ (Altrichter *et al.*, 2007). Le fédéralisme suisse et le fonctionnement par subsidiarité²⁶ préservent ainsi une autonomie régionale et locale, en s'exprimant par la mise en place de contrôles administratifs et politiques multiniveaux. Ces dernières s'articulent avec des logiques d'*accountability*²⁷ développées préalablement pour rendre compte de la responsabilité des professionnel·le·s par rapport aux effets de leurs actions. La gouvernance publique dans le domaine de l'éducation se tisse donc entre plusieurs enjeux : d'une part exercer un pilotage en fixant des règles, des standards et des objectifs au sein de l'espace qui regroupe des actrices et acteurs différents, et d'autre part administrer cet espace en gérant les relations entre les actrices et acteurs et en veillant à l'évolution du système tout en s'assurant de son efficacité. Dans ce cadre, si le pilotage direct du fonctionnement des établissements par l'État tend à diminuer, il convient de reconnaître que la gouvernance externe prend le visage d'une tutelle assouplie qui va de pair avec une augmentation des prescriptions et une volonté de monitoring de l'éducation par la standardisation. Le système se régule ainsi entre harmonisation, standardisation et pilotage par le choix d'indicateurs quantitatifs ou de systèmes d'assurances qualité qui instaurent une logique de contrôle et de jeu de la conformité, dans lesquels les établissements de formation doivent tendre vers une gestion efficace, tout en étant redevables en matière d'efficacité et de réussite.

Par cascade, le monitoring de l'éducation se rencontre ainsi non seulement aux niveaux national et cantonal mais également au niveau de

²⁵ Les systèmes sont dit multiniveaux dès que des responsabilités et des ressources sont réparties entre différents niveaux mais que les tâches sont communes et que les décisions doivent par conséquent être coordonnées entre les niveaux (Benz, 2004).

²⁶ Le fonctionnement par subsidiarité correspond à la recherche systématique du niveau hiérarchique pertinent auquel doit être réfléchi et mise en œuvre une volonté d'action politique. Le principe est que la responsabilité d'une action revient à l'entité compétente la plus proche de celles et ceux qui sont concernés par cette action. Toutefois, lorsqu'une situation dépasse la compétence d'une entité donnée, la responsabilité est transférée à un échelon supérieur.

²⁷ Selon Cattonar *et al.* (2013), le terme d'*accountability* « fort répandu dans la littérature anglo-saxonne, (...) ne trouve pas de traduction littérale en français où, selon les contextes discursifs, il est rendu par diverses notions (reddition de comptes, responsabilisation ou responsabilité, imputabilité ou redevabilité) qui revêtent chacune des connotations différenciées (plutôt administrative, politique, morale ou comptable selon les cas) sans englober la complexité de la notion » (p. 36).

chaque établissement de formation. Dans ce contexte, les responsables d'institutions de formation se voient octroyer de nouvelles responsabilités : la mise en œuvre des nouveaux modes de gouvernance à l'échelle locale, l'implantation des réformes, l'amélioration de la qualité des apprentissages et le développement professionnel des collaboratrices et collaborateurs dans une perspective d'organisation apprenante. Les actrices et acteurs de l'encadrement intermédiaire doivent alors développer des capacités réflexives et analytiques portant sur des utilisations multiples et polymorphes des données recueillies à des fins déclarées de pilotage. L'autonomie des institutions apparaît alors à géométrie variable selon les établissements, en regard des particularismes politiques, sociaux et institutionnels propres aux différents systèmes (Maulini & Progin, 2016) et en fonction notamment de la manière dont les responsables d'institutions se positionnent face aux diverses injonctions et prescriptions. L'autonomie des institutions de formation repose notamment sur leurs capacités à rendre compte à l'aide de procédures apparemment univoques des processus qui sont eux-mêmes chargés d'ambivalences, d'apories et de paradoxes.

Notre chapitre se centre sur la dimension interne de la gouvernance d'une organisation, à savoir les modalités de pilotage au sein d'une institution de formation. Nous présentons quelques exemples qui illustrent nos propos. Plus précisément, nous avons choisi de nous intéresser au contexte de la HEP du canton de Vaud dont le système de gouvernance semble disposer d'une autonomie importante. Nous avons également étudié de nombreux établissements scolaires romands. Dans ce cadre, tout en proposant certaines illustrations spécifiques, nos propos mettent en lumière des tendances communes en matière de gouvernance d'une institution de formation à l'ère de la nouvelle gestion publique.

L'AUTONOMIE APPELLE-T-ELLE UN RENDRE COMPTE DE CONFORMITÉ ?

Depuis une vingtaine d'années, nous assistons à l'émergence d'un modèle que Maroy (2005) qualifie de postbureaucratique, dans lequel l'État devient un évaluateur (Broadfoot, 2000) et assure une gouvernance par les résultats ou par les nombres (Felouzis & Hanhart, 2011). Ainsi, dans le paysage actuel de l'éducation, « des nations aux élèves, en passant

par les établissements et les enseignants, tout le monde est jaugé, classé, monitoré, situé sur une échelle qui doit moins étayer que prévenir la discussion par la production d'*évidences* mathématisées (Champy, 2009; Keane, 2009)» (Maulini, 2010, p. 6). Les autorités politiques cherchent à responsabiliser les établissements, en liant les financements à des procédures publiques de rendre compte faisant état des performances atteintes et des modalités internes de contrôle qualité mises en place. Dans chacun des systèmes, la légitimité des critères de mesure pour évaluer la conformité des entités reste cependant à interroger car ces derniers ne sont souvent pas définis de manière explicite sous prétexte de la diversité des contingences environnementales. Au cœur de chaque système cantonal, nous pouvons cependant confirmer trois grands principes liés à un fonctionnement autonome des institutions dans un cadre politique contrôlé :

- une autorité centrale renforcée, incarnée par un comité de direction ou une direction générale, investie d'une mission de surveillance et de coordination ;
- une autonomie locale qui responsabilise les actrices et les acteurs pour faciliter les adaptations nécessaires à des prestations de qualité et qui appelle à une démonstration de la gestion en conformité aux principes du niveau supérieur ;
- la création et la mise en place d'outils de *reporting* qui traduisent une gestion et un pilotage par les outputs.

Ainsi, il semble établi que les pouvoirs publics admettent la nécessité pour les établissements de jouir d'une certaine autonomie de fonctionnement. Cette autonomie s'accompagne non seulement de nouvelles procédures de reddition de comptes, mais également d'attentes plus fortes en ce qui concerne l'engagement des enseignant·e·s et des directions d'institutions de formation, alors même que désormais les règles du jeu ne sont plus connues d'avance et que les projets peuvent sans cesse évoluer selon les contextes professionnels. Dans ces circonstances, la responsabilité des protagonistes augmente. À ce sujet, Martuccelli (2010) évoque la responsabilisation comme une nouvelle forme contemporaine de domination rendant plus opaque la perception des rapports de forces et des défis collectifs.

Au niveau tertiaire, les programmes de réformes de l'enseignement supérieur ont progressivement amené les gouvernements à abandonner une gestion centralisée et une administration du système au quotidien pour privilégier l'élaboration de stratégies et la fixation de priorités assorties de mécanismes de contrôle de la qualité et de l'utilisation des financements. L'autonomie de ces instituts de formation va alors souvent de pair avec la mise en place d'un système d'assurance qualité plus perfectionné et dont les exigences sont contrôlées par des organismes nationaux. De ce fait, la qualité est ainsi jugée à l'issue d'un processus externe d'adéquation à un certain nombre de standards prédéfinis. L'État et les pouvoirs publics cessent ainsi de gérer directement les établissements de recherche et de formation et mettent en place des formes de tutelle et d'influence qui obligent les instituts de formation à rendre compte de leurs performances.

De la même manière, dans la scolarité obligatoire, la promotion d'une certaine autonomie des établissements s'observe un peu partout avec toutefois la recherche permanente d'un équilibre entre décentralisation et centralisation qui se traduit par une tentative d'harmonisation et de renforcement des directives cantonales. L'autonomie conférée aux établissements, sous la responsabilité d'une cheffe ou d'un chef d'établissement au sens premier, amène une érosion plus ou moins rapide de l'autonomie professionnelle des enseignant-e-s, alors soumise à des nouvelles formes d'encadrement de proximité. Dans ce contexte, il apparaît qu'une régulation trop forte dans la gestion de l'éducation tend à rigidifier les entités en empêchant les actrices et les acteurs d'innover pour s'adapter de manière efficiente à l'environnement. Les établissements en viennent ainsi à adhérer à une politique de gestion du système en perdant justement l'essence et la visée de ce même système de régulation. Notre expérience de formation et d'accompagnement auprès des actrices et acteurs concernés nous amène à considérer que l'avenir est probablement à l'autorégulation des établissements en les faisant entrer dans des dynamiques adaptatives et de recherche du dépassement. Notre analyse rejoint l'idée que « l'efficacité et l'équité de l'enseignement dépendent d'une dynamique locale et originale à favoriser plutôt que de standards à généraliser sur le mode bureaucratique » (Gather Thurler & Perrenoud, 2004, p. 5).

Face à la montée de ces formes de gestion d'institutions de formation, deux tendances marquantes semblent se dessiner. D'une part, dans

le tertiaire, la gouvernance des universités et des hautes écoles a subi de profonds changements, marqués par l'octroi d'une autonomie institutionnelle à plusieurs échelons avec une gouvernance multiniveaux, ainsi que la montée de dispositifs de participation pour rendre les actrices et les acteurs responsables de leurs prestations. D'autre part, dans l'enseignement obligatoire, un renforcement de l'encadrement par des modes de coordination et de contrôle mis en place pour guider les gestes professionnels. Cet encadrement réalisé par les cadres de proximité a alors tendance à dé-professionnaliser les enseignant·e·s vis-à-vis des prestations globales de l'établissement et dénote une vision très partielle de la distribution du pouvoir d'agir au corps enseignant. Cette double tendance se traduit par une oscillation entre autonomie augmentée par un principe de confiance et autonomie corsetée par des logiques de contrôle.

MODIFIER LA GOUVERNANCE DÉCLARÉE OU LA GOUVERNANCE RÉELLE ?

En Suisse romande, les réformes des politiques de gouvernance qui modifient peu à peu l'organisation des systèmes éducatifs tendent à rapprocher le domaine public du monde de l'entreprise et de la gestion privée. Les nouveaux modes de gouvernance de l'éducation qui ont actuellement cours dans les institutions de formation s'inspirent très clairement des principes de la nouvelle gestion publique. Ces principes butent toutefois sur la réalité lors de leur mise en œuvre et sont l'expression d'un marchandage et d'une sculpture des changements (Huberman, 1992) entre le système et les protagonistes et entre les protagonistes eux-mêmes. Ces nouveaux modes de régulation des systèmes d'enseignement et de recherche mettent clairement un accent sur l'efficacité et l'efficience des systèmes et une régulation de chaque entité ou établissement par les résultats, dans un contexte d'*accountability* que Maroy (2013) qualifie de douce. Dans ce cadre, nous constatons que :

- passer d'un modèle normalien à un modèle universitaire dans la formation des enseignant·e·s et des cadres soulève des questions de légitimité qui concernent tous les aspects du curriculum, à savoir les programmes, les structures et les acteurs et actrices ;

- les enseignant·e·s sont reconnus comme autonomes et réflexifs mais restent cadrés dans l'exercice de leurs activités professionnelles. Les logiques professionnelles sont alors très hybrides et en cours de construction ou déconstruction selon les systèmes et les institutions ;
- au sein des établissements ou d'unités d'enseignement et de recherche, les dispositifs d'évaluation ne s'intègrent que trop rarement dans des systèmes qualité aboutis, alors qu'ils constituent des opportunités dont les actrices et les acteurs pourraient se saisir comme source d'amélioration et de transformation ;
- les formateurs, les formatrices et les chefs ou cheffes d'établissement peinent parfois à développer de nouvelles compétences pour diriger ou participer au pilotage organisationnel d'un ensemble plus vaste que l'unité première de référence ;
- les instances politiques sont encore dans un modèle de contrôle et de réglementation et ne basculent pas toujours vers de réelles logiques d'attribution de responsabilité complète par un processus d'autonomie-rendre compte des résultats.

En termes de gouvernance interne, les établissements ont une marge de manœuvre restreinte, au sens où les différents organes composant la structure sont préalablement définis dans des lois qui les régissent. L'autonomie peut ainsi être vue comme *corsetée* (Brassard, 2009), dans le sens où les professionnel·le·s et les institutions de formation agissent de manière autonome et réflexive, tout en étant cadrés dans l'exercice de leur activité par les politiques (Maroy, 2002).

Sur le plan financier, les diverses institutions fonctionnent par allocations ou enveloppes et disposent ainsi d'un budget qui est accordé par un organe politique supérieur. Sur ces points, nous pouvons constater que le renforcement des actrices et des acteurs et des dispositifs de gouvernance interne est bien présent. La décentralisation et l'autonomie confèrent plus d'influence au plan managérial, ainsi qu'à l'autodéfinition d'une partie des objectifs et des modalités d'application, le cadre étant toutefois préalablement fixé. Cependant, l'autonomie n'est pas qu'affaire de

reconnaissance institutionnelle ou de délégation de pouvoirs de gestion. Elle est aussi une construction du système qui s'exprime en termes de compétence à traiter le non-prévisible.

Face à la gouvernance du système, nous assistons alors à l'apparition d'une vision instrumentale des modes de régulation qui enferme à la fois le système dans son entier et les établissements scolaires dans la production et le contrôle de directives. Cette tendance est souvent renforcée par des spécialistes de l'évaluation externe, des *faiseurs de performances* qui participent à une *hyperbureaucratisation* du système (Boussard, 2008). Le monitoring au niveau des établissements devrait cependant permettre de confronter les professionnel·le·s d'un établissement aux résultats de leur action. En cela, l'*accountability* au sein d'un établissement scolaire pourrait être vue comme une *accountability réflexive* (Mons & Dupriez, 2010) qui renvoie aux actrices et aux acteurs une image de leurs pratiques afin qu'ils puissent l'améliorer. Cet « effet miroir », comme l'a qualifié Thélot (2002), est alors une incitation à la pratique réflexive puisque les résultats des évaluations standardisées sont adressés aux professionnel·le·s de l'établissement et aux organes dirigeants et ne sont pas publiés hors du système éducatif. Cette approche invite à considérer l'autonomie comme un espace de construction de l'individu et du groupe vis-à-vis de la prescription et du contrôle, et devrait même permettre un développement autorégulé du fonctionnement et des pratiques effectives. Dans un tel terreau, l'établissement peut devenir un nouvel espace d'organisation (Fouque, Castincaud & Klépal, 2004) et d'apprentissage organisationnel (Bonami, Letor & Garant, 2010).

Dans le cas précis de la HEP Vaud, son autonomisation l'extrait en partie des rouages du système éducatif, mais elle s'y trouve toutefois profondément enracinée, ne serait-ce qu'en tant qu'outil d'institutionnalisation des compétences professionnelles des enseignant·e·s et des cadres. En conséquence, l'autonomie de la HEP repose en grande partie sur sa capacité à assumer cette position paradoxale en créant des nouvelles modalités d'interactions ou de transactions avec les autres composantes du système éducatif. En quelque sorte, il en va des HEP comme des *machines auto-poétiques* de Varela (1998), leur autonomie dépendant largement de leur capacité à se produire elles-mêmes. Cette capacité suppose alors une différenciation systématique entre les changements au niveau du

management et ceux portant sur le leadership académique, une attention soutenue à la qualification académique du personnel, le renforcement des contacts avec des institutions similaires et la nécessité de développer des capacités à analyser les évolutions vécues. Quoiqu'il en soit, la transformation des pratiques reste une trajectoire d'actions hautement singulière conduisant à la création de normes propres et préalables à leur mise en forme conceptuelle. L'autonomie des HEP devrait dans ce sens être développée en intégrant des conceptualisations nouvelles de l'action.

Les trajectoires de changements induites par ces processus d'autonomisation nécessitent donc non seulement une approche compréhensive complexe, mais aussi ne peuvent s'envisager qu'à la condition de donner le temps au temps de l'innovation. Nous ne pouvons pas accélérer un développement au mépris du contexte dans lequel il s'inscrit. Reste qu'en termes de gouvernance interne, l'agilité organisationnelle apparaît comme primordiale pour les acteurs, les actrices et les responsables de toute institution. La capacité à utiliser les marges de manœuvre est probablement l'expression d'habiletés politiques fortes face à l'institution et à ses protagonistes.

PERSPECTIVES

L'autonomie conférée aux instituts de formation peut-elle être un outil pour faciliter les apprentissages des élèves sans être le théâtre de l'affrontement de logiques d'actrices, d'acteurs et d'institutions ? Le processus d'universitarisation de la formation des enseignant·e·s et des cadres implique-t-il des transformations radicales qui vont bien au-delà des attaches institutionnelles ou des structures de fonctionnement et de management ? Nous constatons que la rhétorique de la gouvernance tant dans le milieu de la formation des enseignant·e·s et des cadres que dans le domaine du management scolaire est aujourd'hui plus connotative, en rendant manifestes des significations latentes, que dénotative, en traduisant un processus effectivement en cours. Les nouveaux principes de gouvernance qui imprègnent le système éducatif ont des effets directs sur les modalités de régulation à la fois du système global et du système local incarné par une institution. Et dans cette dernière, l'évolution du rôle des responsables est significative, voire radicale. Nous avons passé d'agent ou d'agente de l'organisation à garant ou garante de la qualité des prestations, pour tendre actuellement à responsable du développement d'une organisation et des collaboratrices et

collaborateurs. À n'en pas douter, ces changements affectent profondément l'identité professionnelle des responsables mais aussi de l'ensemble des actrices et des acteurs du système.

À cela s'ajoute qu'en termes de gouvernance institutionnelle, la question n'est peut-être pas tant « qui » pilote mais plutôt quel est l'objet de ce pilotage. Pour les hautes écoles pédagogiques, comme pour les établissements scolaires, l'autonomie de ces institutions dépend probablement de leur capacité à se construire elles-mêmes. Dans ce sens, il s'agira de différencier les évolutions dans le leadership académique et les évolutions dans la gestion simple de l'institution et d'ouvrir des espaces d'innovations permettant de *perturber*²⁸ l'évolution tranquille des institutions et leur organisation interne. À cet égard, les institutions de formation du *XXI^e siècle*, pour retenir les talents et les enseignant·e·s hautement compétents, ne doivent-elles pas petit à petit orienter une partie de leurs ressources vers les professionnel·le·s de cette organisation et pas seulement vers les apprenantes et les apprenants ? L'établissement peut-il devenir lieu de formation pour les professionnel·le·s parce qu'accessoirement on améliore ainsi l'apprentissage des élèves ou des étudiant·e·s ?

Sur un autre plan, si autonomie rime avec rendre compte, ne devrait-on pas évaluer les dirigeantes et les dirigeants d'après la réussite de leurs initiatives et non d'après leur capacité à mettre en œuvre des instructions venues d'en dessus. Bref, le système souhaite-t-il de bons managers exécutants qui font tourner une institution ou des leaders-managers qui font bouger l'établissement et en assument le développement ? La piste principale reste probablement de donner aux enseignant·e·s et aux cadres le pouvoir de construire des communautés apprenantes de professionnel·le·s engagé·e·s qui soient en partie leurs propres contrôleurs, de tendre à des démarches d'autoévaluation et de professionnaliser le principe d'*accountability* pour qu'il puisse être perçu par les protagonistes comme une opportunité d'apprentissage et de développement au sens de l'*Intelligent Accountability* (Ellison, 2012).

²⁸ Au sens donné par Goguen et Varela (1979) au concept de « perturbation » : « In system theory, the autonomy/control distinction appears more specifically as a recursion/behavior distinction... If we stress the autonomy of a system... then the environmental influences become perturbations (rather than inputs) which are compensated for through the underlying recursive interdependence of the system's components... » (p. 34).

2^e PARTIE
UNE PLURALITÉ DE PRATIQUES
EN SUISSE

LE MONITORAGE DE L'ÉDUCATION AU NIVEAU NATIONAL : RÔLE, PERCEPTION ET PREMIÈRES EXPÉRIENCES

Stefan Denzler

INTRODUCTION

Le processus de monitoring de l'éducation en Suisse est un projet lancé au milieu des années 2000 conjointement par la Confédération et les cantons dans le but d'assurer et d'optimiser la qualité du système éducatif. Ce projet fait partie des offensives menées par différents pays en matière de qualité en réaction aux résultats fournis par les tests sur les rendements scolaires et les examens à échelle internationale (PISA ; examens OCDE).

Parallèlement, la politique en matière d'éducation voit dans un monitoring national de l'éducation la possibilité d'exercer un contrôle sur le système éducatif et donc de contribuer de cette façon à en assurer et en améliorer la qualité. Du point de vue de la gouvernance, on peut s'interroger sur l'influence exercée sur l'État dans son agissement.

Les pages suivantes présentent le projet de monitoring de l'éducation en Suisse et les rapports sur l'éducation, sous l'angle des nouvelles approches de pilotage du système éducatif. En outre, il est fait référence à la politique basée sur des données scientifiques (*evidence-based policy*) dans le domaine de l'éducation, thématique à laquelle la politique accorde une grande importance, comme en témoigne le projet de monitoring de l'éducation. En effet, le rapport sur l'éducation est considéré comme un recueil d'informations fiables, issues de la recherche et de la statistique, et qui décrypte ces dernières à l'attention du monde politique et administratif. Les explications suivantes traiteront par conséquent aussi de l'interaction de la science, de la statistique et des rapports sur l'éducation.

Pour terminer, nous présenterons le concept du rapport suisse sur l'éducation et illustrerons l'interaction des divers protagonistes et thématiques par des exemples tirés du rapport, en mettant en évidence leurs potentiels et leurs limites.

MONITORAGE DE L'ÉDUCATION ET NOUVELLES APPROCHES DE PILOTAGE

Avec le nouvel article constitutionnel de 2006, la responsabilité en matière de qualité et de perméabilité de l'espace de formation incombe conjointement aux cantons et à la Confédération (art. 61a cf.). Cette coresponsabilité a créé un nouveau besoin de coordination et de coopération : de ce fait, la Confédération et les cantons ont développé un projet commun de monitoring de l'éducation (art. 10 HarmoS, CDIP, 2007). Ce projet vise à observer le système et à l'analyser sur la base des données statistiques.

Le monitoring consiste à collecter, traiter et analyser de façon systématique et scientifique, sur le long terme, des informations sur le système éducatif et son environnement. Il sert de base à la planification des objectifs et des décisions en matière de politique d'éducation, tout en rendant compte de l'état du système et en alimentant le débat public (CSRE, 2014, 2018).

Le concept de monitoring de l'éducation en tant qu'instrument de pilotage et source d'informations à l'attention des décideurs politiques et administratifs est basé sur une nouvelle interprétation du pilotage politique

dans le domaine de l'éducation, qui s'est déjà établie depuis un certain temps dans les pays anglo-saxons. Les instruments utilisés sont principalement ceux du pilotage des outputs, à savoir des standards dans le domaine de l'éducation et des tests comparatifs standardisés, ainsi que des éléments concurrentiels (p. ex. : autonomie des établissements scolaires, libre choix de l'établissement scolaire ou concurrence exercée par les écoles privées). Les établissements scolaires bénéficient d'une plus grande autonomie, en contrepartie ils doivent rendre des comptes sur leurs rendements à ceux qui les financent et sur la place publique (*accountability*). Les résultats qui ressortent des évaluations et des contrôles de rendement effectués dans le cadre des responsabilités des écoles sont censés stimuler les établissements scolaires à augmenter leur rendement (Altrichter 2010).

L'instrument d'analyse et de restitution du monitoring est le rapport « L'éducation en Suisse », produit et publié tous les quatre ans par le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). Ce rapport prévoit avant tout une description du système, sur la base d'informations provenant de la statistique, de l'administration et de la recherche.

Ce rapport fournit des informations et des analyses à l'intention des décideurs politiques. À l'issue de sa publication, les actrices et acteurs clés sont invités à partager leur avis sur le rapport et à en tirer des conclusions. Les conclusions politiques sont ensuite prises en compte pour l'élaboration du rapport suivant. Sur la base du rapport quadriennal, les décideurs politiques établissent une stratégie et des objectifs politiques en matière d'éducation, avec des mesures concrètes (CSRE, 2018 ; DEFR & CDIP 2019 ; Wolter, 2008). Le processus du monitoring est cyclique, l'intervalle entre deux rapports sert de temps de réflexion. Ainsi, l'administration, les décideuses et décideurs politiques, les statisticien·ne·s et les chercheur·e·s peuvent réfléchir et discuter des résultats. Cela conduit celles et ceux qui prennent les décisions politiques à définir les questions prioritaires et le focus du rapport suivant. Au fur et à mesure, un processus de monitoring devrait en soi progresser et apporter des améliorations.

Cette interprétation cybernétique du pilotage d'un système est commune à la plupart des approches en matière de monitoring de l'éducation. Elles sont généralement basées sur des indicateurs et des données issues d'évaluations et de tests sur les rendements, qui sont retransmis au

système dans un processus continu d'autorégulation et contribuent ainsi à en assurer la qualité (Bellmann, 2016). Les détracteurs de cette méthode argumentent que le pilotage ne s'effectue pas souvent sur la base d'indicateurs, mais que les indicateurs sont dès le départ considérés en eux-mêmes comme des instruments de pilotage ou que le contrôle par le biais d'indicateurs entraîne finalement une « politique de l'éducation motivée par des données », qui n'expliquerait en aucun cas des problématiques plus complexes (Bellmann, 2016). Il est sûrement naïf d'imaginer pouvoir piloter des systèmes complexes comme celui de l'éducation grâce à une série de statistiques et d'indicateurs. Les indicateurs font certes partie d'un monitoring, mais ne suffisent certainement pas au fonctionnement correct de l'assurance qualité et du contrôle du système en général. Des connaissances plus larges sont nécessaires, susceptibles de fournir des informations plus détaillées sur le fonctionnement du système et ses relations de cause à effet.

EVIDENCE-BASED POLICY

Les données dont il est question en relation avec la politique basée sur des données scientifiques sont justement les informations avérées fournies par la recherche, censées servir de base aux décisions politiques. Ces données jouent un rôle de plus en plus important également dans le domaine de l'éducation. Les mesures préconisées doivent être désormais étayées scientifiquement et les dépenses d'éducation sont soumises au principe de la responsabilité financière. Dans de nombreux pays, diverses études empiriques sur le rapport entre l'éducation et le développement économique et l'innovation ont renforcé l'importance de la politique de l'éducation (Burns & Schuller, 2007). Parallèlement, les résultats font l'objet d'une plus grande attention. Parmi eux, on ne considère plus seulement les taux de réussite et les diplômes, mais plutôt des aptitudes et des compétences mesurables, ainsi que la réussite sur le marché du travail ou la satisfaction, la santé et la participation politique (Oreopoulos & Salvanes, 2011). Les tests sur le rendement des élèves et le contrôle des standards fournissent les informations relatives à l'efficacité du système et, associées aux états financiers, permettent de se prononcer sur l'efficacité des systèmes éducatifs ; toutes ces informations sont de plus en plus souvent réclamées par la politique financière (Burns & Schuller, 2007).

Les outputs ne sont cependant pas suffisants pour optimiser l'efficacité des systèmes éducatifs et leur rentabilité, objectifs d'une politique basée sur des données scientifiques. Cette optimisation nécessiterait une recherche sur les relations de cause à effet susceptibles de fournir des explications. Au bout du compte, l'effet des décisions prises est une des premières préoccupations d'une politique basée sur des données scientifiques. Elle est toujours soucieuse de savoir si une certaine mesure ou une certaine intervention est efficace (Burns & Schuller, 2007 ; Slavin, 2002).

Si la relation de cause à effet est un élément central dans l'interprétation des données probantes, la nature de ces données fait débat quand il est question de politique basée sur des données scientifiques (la relation de cause à effet est notamment importante pour les décideurs politiques responsables de l'allocation des ressources). D'un côté, on considère une sorte d'ordre hiérarchique de la robustesse des données empiriques, dans lequel les procédés expérimentaux occupent la première place, de l'autre côté on propose d'évaluer la qualité de la recherche en fonction de l'adéquation de la méthode choisie par rapport au projet de recherche concret (Shavelson & Towne, 2002 ; Cook & Gorard, 2007). Outre la qualité et l'exactitude des méthodes, la rigueur analytique et argumentative doit également être évaluée, ce qui se révèle difficile pour les personnes de terrain et les décideurs dépourvus d'expérience en matière de recherche. Enfin, d'autres aspects comptent également, tels que la pertinence, l'équité des destinataires ou la praticabilité (Wolter, 2008).

À l'occasion de l'examen des pays mené par l'OCDE en 2007 dans le domaine de la politique suisse de recherche éducationnelle, un déficit a été constaté justement dans le domaine de la recherche en éducation, notamment un manque de recherche quantitative empirique. Les principaux points faibles constatés étaient un faible degré d'internationalisation, diverses lacunes dans le choix des thématiques, ainsi qu'un échange peu développé entre la recherche, le monde politique et le monde de la pratique (OCDE, 2007).

Le projet de monitoring de l'éducation répond à ces critiques, ainsi qu'aux résultats fournis par les *large-scale assessments* comme les études PISA. Le monitoring de l'éducation tente de mettre en place un instrument d'assurance qualité reposant sur des preuves scientifiques. Le

descriptif du projet fait explicitement référence à l'approche d'une politique basée sur des données scientifiques et mentionne que, par le biais du monitoring de l'éducation en Suisse, « les bases du perfectionnement du système éducatif suisse seront renforcées ». Il est également censé contribuer à « une politique de l'éducation basée sur la recherche et sur des données scientifiques » (OFFT & CDIP, 2010).

RÔLE DE LA RECHERCHE

Quelles sont les caractéristiques de la relation entre politique et recherche dans une politique basée sur des données scientifiques ? La recherche occupe une place centrale dans le monitoring de l'éducation et les rapports sur l'éducation. Ce n'est que par la recherche que l'on peut identifier les thématiques et les questions pertinentes. Elle est nécessaire à une analyse et une interprétation correctes des données. Par définition, les statistiques sont de nature descriptive ; les corrélations sont généralement représentées de manière bivariée. Le fait de ne pas considérer certains facteurs peut entraîner des divergences. La recherche fournit des analyses qui tiennent compte de ces aspects et étudient les questions dans leur globalité. L'étude des relations de cause à effet exige elle aussi des projets de recherche complexes. En outre, la recherche est nécessaire pour tirer des conclusions adéquates à partir des statistiques. Avec son cadre théorique, la recherche offre le contexte adapté à une interprétation des données empiriques et permet d'en tirer des conclusions pour le domaine pratique – soit-il le jeu d'inputs tels que la taille de la classe ou le temps de cours et du rendement scolaire, soit-il l'expansion de l'éducation dans le secteur tertiaire et du besoin en qualification qui en découle. De plus, on peut constater que des analyses empiriques de bonne qualité génèrent à leur tour de nouveaux projets de recherche.

CONCEPTION DU RAPPORT SUISSE SUR L'ÉDUCATION

Dans le monitoring de l'éducation en Suisse, le rapport sur l'éducation constitue l'élément central d'une politique basée sur des données scientifiques. Publié tous les quatre ans, ce rapport regroupe et décrypte les statistiques et les données scientifiques. Il fournit ainsi les données probantes qui servent de base aux décisions politiques.

Le rapport suisse sur l'éducation n'est pas un rapport présentant un système d'indicateurs. D'une part, il n'existe que très peu d'indicateurs qui puissent être opérationnalisés et interprétés, d'autre part un rapport qui ne contient que des statistiques et des indicateurs serait une source d'information insuffisante.

L'approche retenue par les concepteurs de ce rapport est de partir de questions pertinentes et de chercher l'information nécessaire et adéquate afin de pouvoir répondre à ces questions. Les thématiques traitées sont axées sur les questions de politique de l'éducation d'une part et, d'autre part, sur les questions clés sur lesquelles nous fondons l'évaluation du système : efficacité, efficience et équité.

Le cadre d'analyse est fourni par les autorités politiques : le rapport est structuré selon les niveaux et types de formation dans le système éducatif suisse. Ensuite, chaque niveau et les types de formation sont décrits par rapport à leur contexte et leurs aspects institutionnels. Une évaluation est faite par rapport à trois critères : efficacité, efficience et équité. Les évaluations comprennent également des comparaisons dans la durée, entre les cantons, ainsi qu'entre la Suisse et l'étranger. Les données statistiques servant de base pour répondre aux questions sont contextualisées et interprétées à l'aide d'informations administratives et de recherches dans ce domaine.

Un avantage de cette approche est de permettre l'identification de lacunes dans les données statistiques. La structure du rapport est orientée par des questions clés et des thèmes pertinents. Nous ne nous laissons pas guider uniquement par l'information existante. Au contraire, les questions sont déduites de la structure globale et de l'intérêt des utilisatrices et des utilisateurs. Ces questions orientent l'exploration des données. Soit la réponse peut être considérée comme satisfaisante, soit certaines données nécessaires sont manquantes. Ce constat est également instructif pour les autorités responsables.

OBJECTIFS POLITIQUES COMMUNS

À l'issue du rapport 2010, la Confédération et les cantons ont rédigé une déclaration présentant des objectifs politiques communs pour l'avenir de l'espace suisse de la formation. Il s'agit d'objectifs définis à partir

de l'analyse du *Rapport national sur l'éducation*, réexaminés et adaptés à la lumière des rapports nationaux sur l'éducation publiés en 2014 et 2018. Ces objectifs sont d'ordre stratégique. Pour les atteindre, des mesures d'ampleur nationale peuvent s'avérer utiles ou nécessaires. Il s'agit des objectifs suivants (DEFR & CDIP, 2019):

- harmoniser la scolarité obligatoire ;
- élever le taux de réussite du secondaire II à 95% de jeunes de 25 ans ;
- garantir l'accès sans examen aux hautes écoles universitaires pour les titulaires d'une maturité gymnasiale ;
- assurer la diversité des profils d'offres du degré tertiaire ;
- réduire le taux d'abandon des études dans les universités ;
- encourager l'accès à la formation, la reconversion et la réinsertion dans l'ensemble du système éducatif suisse ;
- anticiper les défis de la numérisation ;
- encourager les échanges et la mobilité dans l'éducation et la formation.

ACCUEIL ET CRITIQUE

Avec chaque nouvelle édition depuis 2006, les rapports sur l'éducation ont suscité davantage d'intérêt et un accueil de plus en plus positif de la part des actrices et acteurs clés. Ce sont avant tout ceux de l'administration et de la politique – par ailleurs, les principaux destinataires du rapport. Nous avons constaté une évolution de l'attitude des chercheur·e·s vis-à-vis du rapport, allant d'une certaine ignorance à un intérêt croissant pour les thèmes traités et les résultats de recherche inclus.

De la part des enseignantes, des enseignants et des praticiennes et praticiens, certaines critiques ont été soulevées : le rapport est placé à un niveau trop élevé ; la perspective macro ne répond pas aux besoins dans la pratique. D'autres interlocuteurs et interlocutrices critiquent le choix des sujets ainsi

que les recherches citées. Il faut cependant rappeler que le mandat confié par l'autorité politique et l'administration consiste à réaliser un rapport de présentation et de description du système.

À l'opposé, la recherche pédagogique critique le principe d'un monitoring du système et de la politique basée sur des données scientifiques. Herzog, par exemple, juge que le monitoring de l'éducation est une « réforme systémique de l'école obligatoire » et redoute une « intervention politique dans les compétences-clés de l'école » (Herzog, 2014). Il refuse notamment toute interprétation technocratique du principe de pilotage, qui, à ses yeux, ne peut suffire à traiter le cas particulièrement complexe de la pratique pédagogique (Herzog, 2016).

Il suffit de consulter les dernières parutions du rapport suisse sur l'éducation pour pouvoir contrecarrer cette critique. Ces rapports se limitent au système éducatif dans sa globalité, qu'ils décrivent en utilisant des informations et des données au niveau macro. Dès que l'autorité administrative dispose de pouvoirs décisionnels en matière d'éducation, elle peut avoir besoin d'informations sur le système, qui sont donc contenues dans les rapports. Il s'agit alors toujours d'informations sur le pilotage au niveau macro. Dans le cas des TIC par exemple, ce qui intéresse le monde politique c'est de savoir si l'utilisation des ordinateurs et des tablettes pendant les cours est efficace et non pas comment elle est mise en œuvre didactiquement parlant.

Les informations sur le rendement, si elles sont disponibles, servent alors à décrire le fonctionnement du système et à établir des théories sur le caractère conditionnel de la réussite scolaire en fonction du sexe, de l'origine sociale ou du statut migratoire. Ces théories sont de nature à permettre d'estimer des principes et des objectifs politiques généraux. Le rapport sur l'éducation ne permet pas d'évaluer concrètement l'enseignement au niveau micro et ce n'est pas son but non plus.

Un autre aspect problématique pouvant faire l'objet de critiques est l'absence de liens entre le rapport national et les rapports cantonaux, voire régionaux. Plusieurs cantons ont publié dès le premier rapport suisse sur l'éducation leur propre rapport cantonal. Or, à ce jour, il manque une approche coordonnée établissant un système cohérent de

rapports cantonaux et régionaux, pouvant s'insérer dans la structure du rapport national. Cela permettrait l'existence de rapports complémentaires par niveau de gouvernance politique.

EXEMPLE CONCRET D'UNE POLITIQUE MENÉE DANS LE CADRE DU MONITORAGE DE L'ÉDUCATION

Nous allons maintenant illustrer le cas d'une politique basée sur des faits scientifiques à travers la thématique d'abandon des études dans les universités. Cette thématique a fait l'objet de discussions politiques communes entre la Confédération et les cantons.

L'abandon des études universitaires a été thématiqué dans le rapport 2010 à partir de l'examen des taux de réussite dans les hautes écoles. Ces vingt dernières années, environ 70% des étudiant·e·s de chacune des filières (licence et diplôme) ont achevé leurs études avec succès en un laps de temps n'excédant pas dix ans (CSRE, 2014). Autrement dit, 30% des étudiant·e·s ont abandonné leurs études universitaires. Mais cette information n'a pas eu de répercussions dans les instances politiques. Même si ce constat faisait l'objet de discussions entre différents protagonistes, la Conférence des recteurs des universités suisses (CRUS) s'opposait à faire de l'abandon des études universitaires une thématique à traiter dans le cadre du monitoring de l'éducation. Les recteurs des universités argumentaient que ce problème faisait déjà l'objet de discussions internes.

Or les instances politiques responsables du monitoring commandaient en 2013 une revue systématique sur la thématique de l'abandon des études universitaires. La réalisation de cette commande et la rédaction d'un rapport furent confiées au Danish Clearing House for Educational Research, une institution à l'Université danoise de Aarhus, spécialisée dans les revues systématiques (Larsen *et al.*, 2013).

Ensuite, les résultats furent discutés, tout d'abord dans un cadre restreint réunissant les rectrices et les recteurs, des responsables des autorités publiques et des chercheur·e·s. Cela permit notamment aux rectrices et aux recteurs de se familiariser avec la thématique, de prendre connaissance de la situation en Suisse, d'en discuter les causes et d'étudier les mesures possibles sur la base de la littérature scientifique. Un

projet de recherche avec des données suisses fut initié et les résultats de la revue systématique intégrèrent le rapport 2014.

Un autre exemple illustratif vient du domaine de l'acquisition des langues étrangères. Dans certains domaines, il n'y a que très peu de preuves scientifiques. Il est alors important d'identifier ces lacunes et de les thématiser. C'est par exemple le cas pour la thématique de l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères à l'école. Nous sommes confrontés à une base empirique très étroite et à une hétérogénéité dans la qualité des études. De plus, certains protagonistes et parties prenantes se réfèrent à des travaux de façon arbitraire. Face à ce constat, les autorités politiques ont décidé de commander une deuxième revue systématique, cette fois-ci sur le thème de l'apprentissage simultané des langues étrangères. Le but était de dresser un état des lieux de la littérature scientifiquement corroborée, afin d'identifier quelles études pourraient servir de base scientifique, en opposition à celles peu fondées scientifiquement et faisant l'objet de nombreuses critiques. Les résultats de cette revue systématique ont montré qu'il n'y a que peu de faits probants et que beaucoup de questions ne sont pas du tout scientifiquement tranchées (Dyssegaard *et al.*, 2015).

À l'inverse, les résultats de certaines analyses donnent naissance à de nouvelles questions à l'attention de la recherche. Si l'on compare le rapport entre le temps de cours et le rendement des élèves, on constate que les effets varient en fonction du profil d'exigences scolaires et du niveau des élèves (cf. CSRE, 2018). Manifestement, les élèves ne tirent pas tous le même profit d'une augmentation des heures de cours. Les données recueillies laissent supposer qu'un plus grand nombre d'heures de cours n'entraîne pas une plus grande homogénéité des rendements, mais au contraire une plus grande inégalité. Les analyses ne permettent pas de se prononcer sur les causes de ces écarts d'efficacité dans la gestion des heures de cours. Une série de nouvelles questions se posent ainsi, auxquelles les chercheur·e·s doivent répondre, concernant par exemple la possibilité de ne pas faire peser une charge trop lourde sur les élèves pendant les cours ou la mise en place de cours supplémentaires, destinés à combler les déficits.

Le rapport sur l'éducation décrypte ce type de situation et mentionne les questions qui n'ont pas encore trouvé de réponse. Il revient donc aux décideurs politiques et administratifs de soulever les

nouvelles questions qui découlent des rapports sur l'éducation et d'exiger des informations. Les chercheur·e·s, de leur côté, peuvent essayer de combler ces lacunes s'ils disposent des données nécessaires.

CONCLUSION

Nous pouvons retenir que le monitoring de l'éducation au niveau national suisse est un projet conjoint des instances nationales. Il s'agit d'une nouvelle approche de la politique essayant de faire appel à des faits scientifiquement corroborés pour argumenter et fonder des mesures d'action publique. Le principal instrument d'analyse et de monitoring du système est donc le rapport quadriennal sur l'éducation. Il fournit depuis 2006 des analyses sur le fonctionnement du système éducatif.

Le succès de ce rapport dépend de la bonne interaction du descriptif du système et des analyses scientifiques. Un descriptif uniquement basé sur des données ne suffit certainement pas à recueillir les informations nécessaires aux processus décisionnels.

À l'heure actuelle, la majeure partie du rapport sur l'éducation se limite à décrire la situation. Cela signifie que pour la plupart des analyses décrites, il n'existe pratiquement pas d'explications approfondies, à part quelques tentatives d'explication. Dans certains cas, les rapports indiquent dans quel sens une explication potentielle pourrait aller ou mentionnent les questions qui nécessiteraient encore une analyse et une réponse.

Ensuite, si les données statistiques le permettent, il est possible de procéder à des analyses plus approfondies permettant également des explications causales. Cela permet de formuler des recommandations et de conceptualiser des mesures à mettre en œuvre. Finalement, il s'agit d'évaluer les mesures qui ont été prises sur la base des analyses causales. Cela représenterait alors une évaluation du système de monitoring.

D'un point de vue théorique de gouvernance, il est intéressant de considérer l'interaction des différents interlocuteurs et interlocutrices en matière de pilotage. Comment le rapport sur l'éducation est-il accueilli par les décideurs politiques et administratifs ? Comment les preuves scientifiques sont-elles traitées ? Les lacunes identifiées en matière de

données et de recherche au cours du processus de monitoring de l'éducation sont-elles transmises aux personnes compétentes et des mesures sont-elles prises pour les combler ? Il est également particulièrement intéressant de savoir comment la communauté scientifique traite le rapport. Les chercheurs entament-ils un dialogue avec celles et ceux qui décident ? Les desiderata identifiés en matière de recherche sont-ils pris en compte par les chercheurs et font-ils l'objet de recherches plus approfondies ?

Pour répondre à ces questions, il serait d'abord nécessaire d'analyser et d'évaluer le processus de monitoring en lui-même. Cette analyse n'a pas encore eu lieu.

LA CARTOGRAPHIE DE L'ESPACE ROMAND DE LA FORMATION : ÉLÉMENTS POUR L'AIDE À LA DÉCISION

Elisabetta Pagnossin & Franca Armi

AVANT-PROPOS

Ce texte a été rédigé en 2016 suite à la communication présentée lors du symposium intitulé « Monitoring de l'éducation : entre recherche et action publique » dans le cadre du colloque international « Gouvernance et recherche en éducation »²⁹. Les développements intervenus par la suite n'y figurent naturellement pas. Même si le contenu n'a pas été actualisé, la perspective historique adoptée permet de rendre compte du contexte existant lors de la phase préliminaire de définition et d'opérationnalisation du concept d'*Espace romand de la formation*, élaboré en 2007, dans le but de le cartographier.

INTRODUCTION

Connaître et décrire l'*Espace romand de la formation* (ERF), c'est-à-dire le cartographier, permet de fournir des outils d'aide à la décision politique et de soutien à son monitoring.

²⁹ Les 20 et 21 avril 2016, HEP-BEJUNE, Bienne (Suisse).

En principe, afin de parvenir à cet objectif, plusieurs outils et supports sont possibles, mais en réalité peu d'éléments sont disponibles. Depuis quelques années, l'*Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP) contribue à cartographier l'ERF grâce à ses recherches, mandats et publications. Or, le travail de collecte et de production d'informations et de données dans le futur reste encore important pour répondre aux attentes générales exprimées par les responsables des politiques éducatives concernés.

Différents aspects structurent ce chapitre à savoir :

- Une brève présentation des structures de coordination nationale et régionale en matière éducative, domaine de compétence essentiellement cantonale, est suivie de l'évocation des principaux documents officiels de référence aux niveaux suisse et romand.
- La définition et l'opérationnalisation du concept d'ERF constituent un préalable aux activités de collecte et de production d'informations pertinentes qui sont mises ensuite à la disposition des responsables politiques, pour des objectifs de monitoring et d'aide à la décision.
- La discussion sur la disponibilité des diverses sources d'information, chiffrées et non, et plus particulièrement sur les contributions de l'IRDP pendant les années analysées, se termine par quelques suggestions en vue d'améliorer la cartographie de l'ERF.

ÉLÉMENTS DE CADRAGE

En Suisse, les politiques éducatives et culturelles relèvent principalement des compétences cantonales. La coordination au niveau national est assurée au sein de la *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)*³⁰, instance politique qui réunit les 26 conseillères et conseillers d'État responsables de l'éducation. Cette Conférence est formée de la *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande*

³⁰ http://edudoc.ch/record/121109/files/port_edk_f.pdf et <http://www.edk.ch/dyn/14925.php>

et du Tessin (CIIP), qui regroupe la Suisse latine, et les trois Conférences régionales de Suisse alémanique, réunies depuis 2011 en une seule, la Conférence suisse alémanique des directeurs de l'instruction publique (*Deutschscheizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK)*).

L'action de coordination de la CDIP se base sur des concordats ou sur des accords intercantonaux³¹ juridiquement contraignants pour les cantons signataires. Elle agit à titre subsidiaire, c'est-à-dire en remplissant les tâches que les cantons ou les régions ne peuvent pas assumer.

Les principaux documents de référence au niveau suisse

Dans le passé, la coopération intercantonale dans le domaine de l'éducation avait avant tout pour base légale le *Concordat sur la coordination scolaire* du 29.10.1970³². Celui-ci fixait surtout les caractéristiques structurelles importantes de l'école – telles que l'âge d'entrée à l'école primaire ou la durée de la scolarité obligatoire. Des changements ont été introduits dans les *articles constitutionnels sur la formation* modifiés suite à la votation populaire du 21.05.2006³³. Par conséquent, l'harmonisation au niveau national de certains éléments fondamentaux du système éducatif est devenue incontournable. Pour la scolarité obligatoire, ces divers éléments sont réunis dans l'*Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire – Concordat HarmoS*³⁴. À ce jour, celui-ci a été signé par tous les cantons romands et par le Tessin, ainsi que par un certain nombre de cantons alémaniques³⁵.

Il faut souligner que « La Confédération et les cantons sont tenus, par la Constitution fédérale, de veiller ensemble, dans les limites de leurs compétences respectives, à la qualité et à la perméabilité de l'espace suisse de formation (art. 61a, al. 1, Cst.). Parmi les instruments au service de cet objectif constitutionnel figure le monitoring de l'éducation, un processus à long terme placé sous la responsabilité commune de la

³¹ <http://www.edk.ch/dyn/14937.php>

³² <http://edudoc.ch/record/1548/files/1.pdf>

³³ <https://www.admin.ch/ch/f/pore/va/20060521/>

³⁴ http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf

³⁵ Pour la liste des cantons signataires, cf. <http://www.edk.ch/dyn/12536.php>

Confédération et des cantons. Le rapport sur l'éducation en Suisse, qui paraît tous les quatre ans, est l'un des produits de ce processus».

La Confédération et les cantons définissent le processus de monitoring de la manière suivante : « Le monitoring de l'éducation consiste en la collecte et le traitement – de façon systématique et à long terme – d'informations relatives à un système éducatif et à son environnement. Il sert de base à la planification de l'éducation, aux décisions de politique éducative, à un compte rendu de l'état d'un système éducatif et au débat public » (Centre suisse de coordination de la recherche en éducation – CSRE, *L'éducation en Suisse. Rapport 2006*, pp. 6-7).

Les principaux documents de référence au niveau régional romand

Au niveau institutionnel régional romand, la CIIP, qui est donc la conférence latine de la CDIP, couvre l'aire géographique romande et le Tessin. L'IRDP est l'entité scientifique de la CIIP.

Il est possible de retracer l'historique de la création de l'ERF par le biais d'un certain nombre de documents de référence. La *Convention scolaire romande (CSR)*³⁶, signée en 2007, est entrée en vigueur en 2009, après ratification par tous les cantons romands. La CSR reprend et précise certains aspects du concordat national HarmoS et élargit les champs de coopération régionale. De ce fait, l'ERF est devenu une réalité légale pour tous les cantons romands. Ces accords fixent un cadre contraignant qui transfère certaines compétences cantonales à la CIIP (par exemple, le Plan d'études romand, les moyens d'enseignement romands, etc.). Rappelons également que deux déclarations politiques non contraignantes avaient précédé l'élaboration de la CSR, à savoir la *Déclaration politique de la CIIP du 30.1.2003 relative aux finalités et objectifs de l'école publique* et la *Déclaration politique de la CIIP du 15.4.2005 sur l'Espace romand de la formation (ERF)* avec le Plan d'études romand comme outil central de coordination.

L'annonce de la volonté de créer l'*Espace romand de la formation* se concrétise dans la CSR (Article premier, alinéa 1) : « La présente

³⁶ <https://www.ciip.ch/Espace-romand-de-la-formation/Documents-et-liens/Documents-et-liens>

Convention a pour but d'instituer et de renforcer l'*Espace romand de la formation*, en application de l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire du 14 juin 2007. Elle règle aussi les domaines de coordination spécifiques à la *Conférence intercantonale de l'instruction publique* de la Suisse romande et du Tessin. »

En particulier, la CSR fixe les responsabilités de la CIIP dans le chapitre II « Coopération intercantonale obligatoire ». Les activités de la CIIP découlant de la coopération obligatoire sont contrôlées par les parlements cantonaux par l'intermédiaire de la Commission interparlementaire de contrôle (CIP-CSR) (chapitre V : « Contrôle parlementaire »).

Les domaines de « coopération intercantonale obligatoire » concernés par la CSR sont :

- la scolarité obligatoire (section I), domaine découlant de l'Accord suisse (HarmoS) ;
- les domaines de coopération régionale parmi lesquels se trouve la formation initiale et continue des enseignant·e·s, ainsi que la formation des cadres (section II).

Par ailleurs, la CSR (chapitre III, art. 17) prévoit également une coopération intercantonale non obligatoire permettant à la CIIP d'élaborer des recommandations à l'intention des cantons dans tous les domaines relatifs à l'instruction publique, à la formation et à l'éducation.

L'ESPACE ROMAND DE LA FORMATION

Nous avons vu que, formellement, l'ERF est institué et renforcé par la CSR, mais comment définir précisément l'ERF ? Quels sont ses contours, ses éléments principaux ? Analysons les trois dimensions qui composent sa définition : « espace », « romand » et « formation ».

« Du latin *spatium*, l'espace est un terme aux nombreuses significations »³⁷. Lorsqu'on évoque un *espace*, d'après le *Dictionnaire français*

³⁷ <http://lesdefinitions.fr/espace-geographique>

Larousse, on circonscrit une «étendue, surface, région» d'un point de vue géographique ou un «domaine localisé dans lequel s'exercent certaines activités». Or, «l'espace géographique est une construction sociale qui peut être étudiée dans ses nombreuses manifestations»; il s'agit ici du domaine de la formation.

Arrêtons-nous ensuite sur l'adjectif «romand» car, souvent, il y a confusion concernant les définitions de «*Espace romand de la formation*» et de région (aire géographique) «Suisse romande», «Suisse occidentale» et «Suisse latine».

La caractéristique fondamentale commune de l'ERF est la langue française. C'est donc la langue de formation et d'enseignement, la langue dans laquelle le Plan d'études romand (outil central de coordination et d'harmonisation de cet espace) et les moyens d'enseignement ont été (et sont) rédigés.

Par conséquent, si la langue française est le critère fondamental de distinction, la «Suisse romande» couvre donc l'espace romand uniquement francophone formé de sept cantons, dont quatre entièrement francophones (Genève, Jura, Neuchâtel et Vaud) et les trois parties francophones des cantons bilingues (Berne, Fribourg, Valais). Cette définition (CIIP, 2015, p. 5) se différencie de celle de «Suisse occidentale», qui recouvre l'intégralité de ces sept cantons, et de «Suisse latine», qui concerne l'espace qui englobe la Suisse romande (francophone) et le Tessin³⁸.

Comment peut-on cerner la «formation» concernée par cet espace? S'agit-il de tout type et degré de formation francophone régionale par rapport, par exemple, au niveau national couvert par les *Rapports sur l'éducation en Suisse*? Ou bien, faut-il circonscrire la formation seulement à celle couverte par les articles de la CSR? Ou bien encore, aux domaines d'activité de la CIIP, présentés dans son *Programme d'activité*? Si l'on reprend de manière restrictive la définition officielle de l'ERF, il s'agit bien de l'école obligatoire et des domaines de compétence de la CIIP en

³⁸ L'appellation de «latine» se réfère aux origines latines des deux langues parlées principalement dans ces régions. Le critère linguistique est ainsi à nouveau prépondérant.

matière de coopération, parmi lesquels se trouvent la formation initiale et continue des enseignant·e·s, ainsi que la formation des cadres. Par contre, il est parfois indispensable de prendre en considération d'autres types et degrés de formation, ainsi que des aspects éducatifs, sociologiques, économiques ou politiques pour affiner la compréhension de l'environnement.

POURQUOI ET COMMENT CARTOGRAPHIER L'ERF ?

En théorie, le but de cartographier l'ERF est de disposer de la meilleure connaissance possible de cet espace, de le décrire et de le présenter de manière détaillée. La dimension temporelle permet de suivre l'évolution de certains aspects de l'ERF entre le passé et le présent. Enfin, l'objectif du travail des chercheur·e·s d'un institut scientifique tel que l'IRDP est de fournir aux autorités éducatives compétentes des outils de soutien au monitoring et d'aide à la prise de décision. Pour ce faire, divers types d'outils (quantitatifs et qualitatifs) peuvent être envisagés, ainsi que toute forme de support de la connaissance, comme des informations chiffrées (indicateurs et données statistiques), des résultats de recherches et d'études, des (méta-)analyses et des synthèses, des comparaisons et des bonnes pratiques, etc.

PRINCIPALES DIFFICULTÉS POUR CARTOGRAPHIER L'ERF

Il faut reconnaître que les informations actuellement disponibles pour l'ensemble de l'aire géographique francophone sont peu nombreuses et disparates. Le problème principal se situe sur le plan de la différence des définitions (et de la conséquente représentativité des informations). Par exemple, est-ce que les éléments existants englobent ou pas la distinction pour les parties francophones des cantons bilingues ?

Soulignons que la marge de différenciation entre, notamment, des données de la partie francophone d'un canton par rapport à des informations couvrant l'ensemble du canton peut être importante. Le tableau ci-dessous en donne un exemple.

**NOMBRE D'ÉLÈVES DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE
(PUBLIC ET PRIVÉ) Y COMPRIS L'ENSEIGNEMENT
SPÉCIALISÉ (ANNÉE SCOLAIRE 2014-2015),
DANS LES TROIS CANTONS BILINGUES**

	Berne	Fribourg	Valais
Partie francophone du canton	9'521	30'696	28'281
Total du canton	106'321	39'855	36'692

Sources : Pour les parties francophones, Pagnossin, Armi & Matei (2016, p. 23) et pour le nombre total de chaque canton, Office Fédéral de la Statistique (OFS) - <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire.assetdetail.11787889.html>

Or, si les définitions sont différentes, les informations ou les données disponibles ne sont pas comparables ! Il n'est pas possible de comparer des informations qui prennent en compte, pour les cantons bilingues, des parties francophones avec des informations qui portent sur l'ensemble de ces cantons (cf. la différenciation entre la « Suisse romande » et la « Suisse occidentale »). Les informations disponibles portent donc tantôt sur l'une et tantôt sur l'autre définition. En conséquence, si l'on a actuellement des difficultés à avoir des informations et des données romandes comparables et harmonisées, il n'est pas aisé non plus d'en créer des nouvelles.

En effet, des problèmes surgissent lors de la collecte et de la mise à disposition d'informations pour les sept cantons concernés en suivant la définition plus exacte d'aire géographique francophone. Il s'agit de rendre comparables des informations déjà existantes ou d'en produire des nouvelles. Pour ce faire, il faut standardiser des éléments actuellement disponibles (et éventuellement en créer des nouveaux) répondant à une définition unique. Or, chaque service statistique cantonal a une logique propre dans la collecte des données car elles doivent répondre à leurs besoins, probablement définis dans le passé. Une demande d'informations organisées différemment peut provoquer soit une rupture des séries déjà existantes, et donc l'impossibilité d'analyser des tendances, soit imposer un surcroît de travail qui implique davantage de ressources humaines et financières.

Par ailleurs, il faut atteindre le niveau de précision nécessaire afin que les autorités responsables puissent prendre les décisions sur l'espace francophone de la formation en ayant à leur disposition des éléments pertinents. Or, très souvent, les informations sur les parties francophones des cantons bilingues font défaut³⁹.

Il y a donc une relative pauvreté de matériel disponible⁴⁰ dans le but de cartographier l'aire géographique couvrant l'ensemble de l'ERF, surtout par rapport au contenu très spécifique des articles de la CSR. En conclusion, comme il y a des lacunes importantes, il est nécessaire de standardiser les informations existantes et éventuellement d'en produire de nouvelles, chiffrées et non chiffrées, grâce à des études quantitatives et qualitatives.

LES CONTRIBUTIONS DE L'IRDP

Les contributions scientifiques de l'IRDP à ce sujet ont comme but principal d'observer et d'analyser l'ensemble de l'ERF. Cet objectif prioritaire (et presque exclusif) diffère de celui d'autres institutions de recherche en Suisse (romande) pour lesquelles les objectifs de recherche et les aires géographiques de leurs projets ne sont pas les mêmes. Pour répondre à une demande institutionnelle, les travaux menés par l'IRDP à ce sujet sont d'une part les rapports de recherche et d'analyse et, d'autre part, les dossiers⁴¹ *Documents informatifs et indicateurs de l'Espace romand de la formation*, qui récoltent, jusqu'en 2016, les informations pertinentes disponibles et les regroupent dans une seule publication cyclique⁴².

Les rapports d'analyse

Le premier rapport de recherche, *Indicateurs de l'Espace romand de la formation - Étude de faisabilité* (2012), est une étude sur les possibilités de créer un système d'indicateurs de l'ERF en relevant les difficultés, les

³⁹ Précisons néanmoins que cette différenciation est impossible voire inutile pour certaines informations, par exemple pour certains aspects financiers.

⁴⁰ Une exception notable concerne les enquêtes internationales PISA (au moins jusqu'en 2012) qui permettaient une analyse des compétences et de certaines réalités et caractéristiques de la vie des jeunes Romand-e-s en fin de scolarité obligatoire.

⁴¹ <https://www.irdp.ch/institut/publications-liees-activites-monitorage-1584.html>

⁴² Sur décision de la Conférence des secrétaires généraux de la CIIP (CSG), le dossier *Documents informatifs et indicateurs de l'Espace romand de la formation* a été remplacé dès 2016 par une offre d'accès direct d'informations et d'indicateurs sur le site de l'IRDP.

solutions et les perspectives d'un tel projet. Une demande explicite du secrétaire général de la CIIP à l'IRDP a été d'analyser et d'utiliser les données et les informations pertinentes (sur l'ERF / Suisse romande) contenues dans les rapports nationaux sur l'éducation, et plus particulièrement dans celui publié en 2014. D'où la rédaction d'un deuxième rapport, *Vers le monitoring de l'Espace romand de la formation: un état des lieux* (2014).

Il faut avant tout relever que, entre les rapports suisses sur l'éducation et les dossiers IRDP (*Documents informatifs et indicateurs de l'Espace romand de la formation*), l'origine et les objectifs sont différents.

L'éducation en Suisse (2014) est un rapport analytique rédigé dans le but de fournir un produit, un outil pour le monitoring de l'éducation en Suisse avec une présentation de différents sujets et des apports théoriques⁴³. Par contre, les dossiers annuels de l'IRDP sont une compilation de données publiques qui concernent l'ERF, présentées de manière schématique, sans commentaires.

Naturellement, si le rapport national privilégie le niveau national et cantonal, les dossiers de l'IRDP visent avant tout le niveau régional francophone (romand) ou, faute de données, le niveau cantonal de la Suisse occidentale. La temporalité de publication est aussi différente : quatre ans pour le rapport national versus un an pour le dossier de l'IRDP. Il en va de même pour les ressources humaines et financières mises à disposition pour réaliser les deux publications, qui sont naturellement très distinctes.

En revanche, la démarche pour réaliser les deux documents est similaire, c'est-à-dire réunir toutes les informations disponibles qui permettent de présenter le système éducatif visé de manière appropriée afin que les responsables puissent prendre les décisions adéquates.

L'objectif du rapport national est donc de présenter des informations, mais de ne pas imposer des lignes de conduite pour les décisionnaires. En effet, « le rapport sur l'éducation doit réunir toutes les informations

⁴³ Dans la Déclaration sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de la formation, Valorisation optimale des chances, adoptée en 2011 par la Confédération (DFI/DFE) et les cantons (CDIP), on peut lire « Le rapport 2010 sur l'éducation en Suisse est, tout comme le rapport pilote publié en 2006, l'un des produits de ce processus [de monitoring] et constitue en tant que tel un symbole fort de la coopération Confédération - cantons dans le domaine de la formation » (p. 1).

pertinentes qui permettent d'évaluer le système, mais (...) il n'a pas pour tâche d'entreprendre lui-même une telle évaluation et encore moins de proposer ou de recommander des mesures destinées à modifier le système éducatif. Le rapport sur l'éducation a donc pour objectif de constituer la meilleure compilation possible des connaissances actuelles» (CSRE, 2014, p. 13).

Suite à l'analyse d'un rapport national quadriennal, les autorités décisionnelles suisses fixent des objectifs qui sont énoncés dans la *Déclaration sur les objectifs politiques nationaux*, vérifient l'atteinte de ces objectifs dans le rapport national suivant et énoncent des éventuels nouveaux objectifs. Au niveau régional romand, l'Assemblée plénière de la CIIP annonce ses priorités politiques tous les quatre ans dans son *Programme d'activité*.

Les résultats de la comparaison effectuée par l'IRDP dans le deuxième rapport (2014) montrent que, globalement, les informations concernant l'ERF (et surtout la Suisse occidentale) qui figurent dans le rapport national publié en 2014 sont les mêmes que celles disponibles dans le dossier de l'IRDP concernant la même année. D'autres informations de ce même rapport national sont inutilisables, car les définitions visant le niveau régional sont très disparates⁴⁴.

Les dossiers Documents informatifs et indicateurs de l'Espace romand de la formation

Une autre contribution de l'IRDP en vue de fournir un outil pour le monitoring de l'ERF est constituée par les dossiers *Documents informatifs et indicateurs de l'Espace romand de la formation*, réalisés chaque année de 2011 à 2015 (et publiés les années suivantes). À l'origine de ces dossiers, il y avait un mandat du secrétaire général de la CIIP qui transmettait une demande de la commission interparlementaire de contrôle de la CSR (CIP-CSR).

Les objectifs des deux premiers dossiers à l'intention de la CIP-CSR étaient de fournir principalement des informations sur les articles de la

⁴⁴ Cf. Pagnossin, Armi & Matei (2014, p. 18), Tableau 4, «Figures concernant l'ensemble ou une partie de la Suisse romande dans le rapport L'éducation en Suisse 2014». Ce tableau résume l'utilisation dans le rapport national de 2014 des diverses présentations de données; les définitions de Suisse francophone, Suisse romande, Suisse latine ne sont pas spécifiées. En revanche, les cantons sont regroupés en quatre catégories appelées «les quatre régions CDIP» telles que définies par l'OFS: Suisse romande et Tessin (FR, GE, JU, NE, TI, VD, VS); Nord-Ouest de la Suisse (BE, SO, BS, BL, AG); Suisse centrale (LU, UR, SZ, OW, NW, ZG); et Suisse Orientale (ZH, GL, SH, AR, AI, SG, GR, TG). Or, ces regroupements ne correspondent pas véritablement aux regroupements des conférences régionales de la CDIP.

CSR concernant la coopération intercantonale obligatoire. Il s'agissait donc de présenter un recueil, une compilation d'informations publiques déjà existantes. Suite à une demande de la CIP-CSR de disposer de davantage d'informations⁴⁵, le contenu de la troisième version du dossier a été augmenté avec des informations aussi sur la coopération intercantonale non obligatoire.

La structure des dossiers suit généralement une logique par degré et par thème avec le respect d'un certain équilibre entre les chapitres, mais ne reflète pas un véritable système d'indicateurs. Par exemple, dans le dossier publié en 2016 et consacré à l'année scolaire 2014-2015, après des descriptions générales sur le système scolaire romand et les institutions de formation, il y a des informations sur les élèves de la scolarité obligatoire et des données sur l'environnement pédagogique et sur l'organisation scolaire. Un chapitre est consacré aux informations sur les compétences et les évaluations, suivi par les chapitres sur le degré secondaire II, le degré tertiaire et le personnel enseignant et de direction d'établissement scolaire. Le dossier se termine par des informations sur le niveau de formation de la population en Suisse.

Les sources des informations retenues proviennent avant tout d'institutions de production nationales ou intercantionales et plus particulièrement du Centre d'information et de documentation (IDES) de la CDIP et de l'OFS, mais aussi des services statistiques cantonaux, du service de documentation de l'IRDP, de la CIIP, du consortium PISA-IRDP, du Conseil académique des hautes écoles romandes (CAHR), de l'Institut fédéral de la formation professionnelle (IFFP) et de la Formation en gestion et direction d'institutions de formation (FORDIF). S'il fallait réunir (et non pas produire) des informations existantes, l'IRDP s'est octroyé une certaine liberté dans la présentation graphique de celles-ci.

Quels sont les types d'informations retenues généralement dans les dossiers ? Il s'agit de statistiques (informations chiffrées), d'informations

⁴⁵ « Conformément à la demande de la commission, le rapport d'activité est désormais assorti d'une série d'indicateurs sur le système éducatif à l'échelle romande. La commission relève avec satisfaction cette amélioration même si les indicateurs sont encore assez sommaires. À moyen terme, la CIIP s'est engagée à développer les données qualitatives afin de satisfaire pleinement la demande initiale de la commission qui était de faire apparaître clairement le paysage romand de la formation. » Rapport de la Commission interparlementaire de contrôle de la *Convention scolaire romande* pour l'année 2012 (CIP-CSR), Rapport de M. Antoine Barde (29.11.2012) / RD 961, p. 4.

à caractère normatif, mais, faute de disponibilité, pas de résultats de recherches ou des mandats, car il n'y en a pas qui couvrent l'ensemble de l'ERF⁴⁶. En effet, les limites et les difficultés rencontrées dans la réalisation des dossiers sont avant tout celles de disposer d'informations véritablement intercantionales. Par ailleurs, il faut souligner l'importance de la comparaison (approche comparative) comme « source » de connaissance, que cela soit aussi, par exemple, par rapport à l'évolution dans le temps ($t1 > t2$) ou bien entre les dimensions « normative/prescrite » et « réelle ».

Le secrétaire général de la CIIP reconnaît le rôle de ces publications : « Avec la publication quadriennale du *Rapport national sur l'éducation* (CSRE, 2010 et 2014) et la publication, jusqu'ici annuelle, des *Documents informatifs et indicateurs de l'Espace romand de la formation* (...) les concepts d'Espace suisse de la formation et d'*Espace romand de la formation*, le premier ayant émergé dans les articles constitutionnels en 2006 et le second dans la CSR en 2007, se sont progressivement visualisés et cartographiés. La notion d'espace de formation a ainsi pris peu à peu consistance dans les esprits, plus particulièrement pour la scolarité obligatoire (...). » (CIIP, 2015, p. 6)

D'AUTRES SOURCES D'INFORMATION

L'un des objectifs explicités dans le *Mandat de prestations attribué pour les années 2016-2019 à l'IRD*⁴⁷ est de cartographier l'ERF et d'élaborer un système d'informations et d'indicateurs pertinents au niveau romand, afin de suivre l'avancement de l'implémentation de la CSR dans le cadre de l'ERF⁴⁸.

Or, un « système d'indicateurs » représente le cadre d'organisation d'indicateurs qui renvoient aux hypothèses sous-jacentes, aux priorités, ainsi qu'aux objectifs élaborés et poursuivis par l'institution ou l'entité

⁴⁶ Afin de répondre à une demande de nos mandataires, qui ne souhaitaient pas avoir des informations partielles sur l'ERF.

⁴⁷ https://www.irdp.ch/data/documents/irdp/mandat_de_prestations.pdf

⁴⁸ La demande est énoncée de la manière suivante : « Construire, tenir à jour et perfectionner le système d'indicateurs de l'ERF : rassembler, récolter, construire, analyser et interpréter les données et indicateurs pertinents à l'échelle romande ; améliorer la standardisation et la fiabilité des données cantonales ; renforcer et cartographier le concept d'espace romand à partir des données disponibles et du monitoring national de l'éducation ; commenter et publier les indicateurs romands sur internet. »

qui le présente. Il reflète les visions politiques globales construites sur la base d'objectifs communs à atteindre et, le plus souvent, de principes idéologiques.

Les indicateurs sont des manifestations objectivement repérables et mesurables des dimensions d'un concept (Quivy & Van Campenhoudt, 1995). Chaque indicateur contient une seule information précisée par sa définition et reflète une unique dimension (ou l'une des composantes de cette dimension) du concept auquel il est rattaché. Les indicateurs sont donc des informations chiffrées très spécifiques, construites par des données issues soit de recensements, soit d'enquêtes par échantillon. Ces données doivent être utiles, c'est-à-dire répondre à un besoin escompté. Elles impliquent donc un grand effort de synthèse. Par conséquent, les indicateurs doivent offrir une vision synthétique avec un objectif spécifique, par exemple l'organisation du système de formation romand, son fonctionnement, ses résultats, dans les buts de description, de vérification constante et d'amélioration continue, dans un contexte économique, démographique, politique et culturel donné.

Pour conclure, un indicateur de l'éducation a deux fonctions essentielles. Il doit :

- constituer un outil destiné à faciliter la communication entre les différents partenaires. À travers des informations valides, fiables, claires et compréhensibles, l'indicateur facilite le dialogue entre expert·e·s, décisionnaires politiques, actrices et acteurs de la société civile, etc. ;
- être un instrument technique de pilotage des politiques éducatives. Il permet en effet de mesurer les caractéristiques d'un système éducatif, d'établir un diagnostic de sa situation actuelle et des tendances récentes, de formuler une politique éducative avec des objectifs quantitatifs précis et de mesurer les écarts par rapport aux objectifs fixés (Akpabie & Audinos, 2001).

Or, les informations actuellement disponibles ne permettent pas de présenter un véritable système d'indicateurs de l'ERF.

Les résultats des recherches en éducation et en formation peuvent constituer des informations, y compris chiffrées, sur l'ERF et en donner des éclairages utiles⁴⁹. Cependant, comme déjà souligné, il n'y a pratiquement pas de recherches portant sur l'ensemble de l'ERF.

De notre point de vue, d'autres outils disponibles dans le cadre du monitoring et sources importantes d'information, surtout à caractère normatif, sont les rapports annuels rédigés par le secrétaire général de la CIIP à l'intention de la CIP-CSR, qui donnent de précieuses informations sur l'état d'avancement de l'implémentation de la CRS. Il en va de même pour le *Rapport de la CIIP relatif à la mise en œuvre de la Convention scolaire romande (CSR) - État de situation et bilan 2015 (Été 2015)*. En effet, l'année 2015 marque la fin de la période transitoire de mise en place de la CSR⁵⁰.

RÉFLEXIONS CONCLUSIVES : COMMENT AMÉLIORER LA CARTOGRAPHIE DE L'ERF ?

Naturellement, il faut améliorer la cartographie de l'ERF, car, pour l'instant, l'IRDP présente simplement les quelques outils disponibles, mais disparates, en vue d'une utilisation future par les autorités compétentes dans une activité de monitoring et de la prise de décision. Certaines sources et pistes d'action peuvent être mentionnées.

Il faut viser avant tout la création d'un véritable système d'indicateurs pour l'ERF, complet et structuré, mais ceci nécessite du temps et des ressources non négligeables. En attendant, il est possible d'améliorer la présentation d'informations disponibles (chiffrées et non) aussi sur le site de l'IRDP, accompagnées au besoin de commentaires descriptifs.

Il est également important de poursuivre l'inventaire des recherches et des études en Suisse romande afin de repérer des éventuelles

⁴⁹ D'où l'utilité de relever périodiquement les projets de recherche ou des études concernant l'ERF, dans les inventaires déjà rédigés par Pagnossin (2002, 2010).

⁵⁰ Dans la conclusion du rapport de bilan (CIIP, 2015, p. 35), on peut lire : « Dans six ans, soit en 2021, il sera intéressant de procéder à un nouveau bilan complet. » Cette proposition de disposer d'un nouveau bilan est intéressante pour suivre l'évolution de la réforme dans le temps.

informations pertinentes couvrant l'ensemble de l'ERF et de relever les conclusions des recherches menées aussi par d'autres institutions. Naturellement, il faudrait aussi, et surtout, initier et développer de nouvelles recherches qui couvrent l'ensemble de l'ERF dans des domaines et thématiques prioritaires actuellement lacunaires. C'est aussi le rôle et la vision prospective de l'IRDP d'identifier les thématiques futures d'intérêt et de débat.

Or, des difficultés subsistent. Par exemple, la production de nouvelles informations fournies par l'OFS dans le cadre des projets de modernisation, notamment l'introduction d'un code d'identification des élèves (NAVS13) permettra, à terme, des analyses sur différents aspects de la formation et des trajectoires scolaires et de formation des jeunes. On pourra procéder à des analyses longitudinales au niveau des élèves (processus / parcours de formation) pour tous les cantons⁵¹, mais peut-être pas encore avec une différenciation poussée par rapport à la langue d'enseignement / de formation, car les différenciations par rapport au critère linguistique ne seront vraisemblablement pas possibles.

Le travail entrepris par l'IRDP dans un but de soutien au monitoring et d'aide à la décision dans le cadre de l'ERF n'en est qu'à ses débuts, car le programme est très vaste et demande du temps pour sa réalisation. Pour l'IRDP, le programme est donc très chargé et requiert le concours de chercheur·e·s, romand·e·s et non, d'autres institutions pour construire un nombre considérable de connaissances, aux caractéristiques précises, sur l'ERF, qui actuellement font défaut. À ce titre, un accord-cadre de coopération entre l'IRDP, le Service de la recherche en éducation – État de Genève (SRED) et l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques du canton de Vaud (URSP) a été signé en 2016.

Comme il s'agit de fournir des outils d'aide à la décision, il est aussi important que les instances politiques éducatives explicitent leurs besoins d'information par rapport aux décisions qu'elles doivent prendre, afin que l'IRDP puisse leur fournir, à temps, des outils pertinents et ciblés. En effet, « Les meilleurs spécialistes en statistiques et les

⁵¹ Pour l'instant, « une comparaison entre cantons n'est pas (...) effectuée ici. Elle ne sera vraiment opportune que lorsque la durée d'observation sera plus longue et permettra des comparaisons sur des plus grandes portions de parcours » (OFS, 2015, p. 21).

chercheurs les plus performants ne pourront rien sans l'engagement du monde de l'éducation et des milieux politiques pour établir un instrument d'évaluation et de suivi de la qualité de l'éducation ». C'est avec cette citation de Gapany Savioz (2003, p. 12) que se terminait notre communication de 2016.

Depuis lors, la plupart des documents officiels mentionnés dans ce texte ont été mis à jour. Soulignons plus particulièrement le nouveau *Mandat de prestations attribué pour les années 2020 – 2023 à l'IRDP*⁵² et le nouveau *Programme d'activité 2020 – 2023*⁵³ de la CIIP. Ces documents précisent les activités scientifiques confiées à l'IRDP par rapport à l'ERF pour la nouvelle période quadriennale et définissent davantage les outils d'aide à la décision qui doivent être produits en priorité.

⁵² https://www.irdp.ch/data/secure/1511/document/IRDP_Mandat-prest_2020-2023_21.11.2019.pdf

⁵³ <https://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Programmes-dactivite>

DES DÉBATS SUR L'ÉCOLE À LA FABRICATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES : L'EXEMPLE D'UNE RÉFORME SCOLAIRE À GENÈVE

**Sonia Revaz, Barbara Fouquet-Chauprade
& Georges Felouzis**

INTRODUCTION⁵⁴

La « guerre scolaire » est une expression familière dans le canton de Genève. Elle fait référence aux débats récurrents sur l'école qui aboutissent régulièrement à des modifications de la loi sur l'instruction publique (LIP)⁵⁵. Cette situation pousse certains médias à parler de « réformite » scolaire, tant les réformes semblent se succéder sans pour autant offrir des solutions définitives aux débats sur l'école dans ce canton. Au cœur de ces débats, on trouve plusieurs catégories de protagonistes : enseignant·e·s, directrices et

⁵⁴ Ce chapitre s'inscrit dans le projet de recherche « Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire ? Une étude des réformes scolaires et de leurs effets dans trois cantons romands » (100019_156702/1) soutenu par le FNS.

⁵⁵ Avant la réforme dont nous traitons ici, 11 modifications ont été apportées à la LIP entre 2000 et 2005.

directeurs d'établissements, syndicats, partenaires de l'école, cheffes et chefs d'entreprises, parents, chercheur·e·s, actrices et acteurs politiques. Grâce au modèle de gouvernance suisse fondé sur la décentralisation et la démocratie directe, tous ont la possibilité de s'impliquer dans les décisions politiques qui concernent l'éducation – par le biais d'outils tels que l'initiative populaire et le référendum ou à travers la participation à des groupes de réflexion et à des commissions extraparlimentaires, etc. Ils s'allient ou s'affrontent au nom d'idées, de représentations et de valeurs, et leurs discours sont nourris d'arguments qui reflètent leur vision du monde, de son organisation et de la légitimité des fonctionnements sociaux.

La réforme de l'enseignement secondaire I⁵⁶ de 2011 illustre particulièrement le poids des cadres cognitifs et normatifs sur la fabrication des politiques éducatives. Le processus de réforme naît en 2005 du dépôt de deux initiatives populaires auprès du Parlement⁵⁷ genevois. Les deux projets de loi remettent en cause l'organisation structurelle⁵⁸ du secondaire I et font des propositions diamétralement opposées. L'initiative 134 (IN 134), déposée par deux associations d'enseignant·e·s et de parents d'élèves, milite pour une plus forte séparation des élèves dans des filières fondées sur leurs résultats en fin de primaire. L'argument consiste à dire que tous les élèves ne peuvent prétendre aux mêmes compétences car ils n'ont pas le même niveau de départ. L'initiative propose six filières⁵⁹. En réaction, l'initiative 138 (IN 138) revendique la suppression des filières et la création de classes hétérogènes avec des groupes de niveaux dans les disciplines fondamentales afin de lutter contre les inégalités d'apprentissage entre élèves.

En tant que pouvoir législatif, c'est le Parlement qui doit statuer sur les deux projets de loi. Les débats parlementaires entre les député·e·s se font l'écho de conflits d'interprétation de la réalité scolaire entre les dépositaires

⁵⁶ Le secondaire I correspond à la dernière étape de la scolarité obligatoire durant laquelle les élèves étudient dans des cycles d'orientation.

⁵⁷ Le Parlement en Suisse est appelé « Grand Conseil ». C'est le pouvoir législatif. Il rassemble les député·e·s de plusieurs partis. Si le Parlement est contre une initiative populaire, il peut charger le Gouvernement (Conseil d'État) de rédiger un contre-projet.

⁵⁸ En 2005, deux types d'organisations existent : 17 établissements secondaires sont organisés en filières (regroupements A, B et dans certains cas C) et 3 regroupent les élèves dans des classes hétérogènes avec des groupes de niveaux 1 et 2 en allemand, mathématiques et option (latin, anglais, sciences, technique).

⁵⁹ Trois filières orientent vers la maturité professionnelle ou gymnasiale : filières langues vivantes ; littéraire ; scientifique. Trois filières orientent vers des diplômes et certificats de capacité : filières professions commerciales, administratives, de la santé et du social ; professions techniques et informatiques ; arts et métiers.

des deux initiatives et laissent apparaître des représentations contrastées de ce qu'est une « bonne école » et une « école juste ». Pour les adeptes de l'IN 134, positionnés à la droite du Parlement⁶⁰, les classes hétérogènes nuisent simultanément aux élèves faibles – qui ne disposent pas du temps et de la disponibilité de l'enseignant·e – et aux élèves forts, freinés dans leur progression. Quant à celles et ceux qui défendent l'IN 138 et l'hétérogénéité – surtout les socialistes et les Verts – ils militent pour la réduction des inégalités entre élèves et défendent une école où ces derniers ont tous la possibilité d'atteindre les compétences de base. Face aux deux projets de loi, le Gouvernement⁶¹ – plus particulièrement le Département chargé de l'instruction publique (DIP) – élabore un contre-projet dont les propositions semblent constituer une forme d'« entre-deux ». Il repose sur trois filières⁶² dites non hiérarchisées, assorties de passerelles et de redoublements promotionnels facilitant le passage entre elles. Les trois projets sont soumis au vote populaire en mai 2009 et c'est finalement le contre-projet qui est adopté.

Ce chapitre propose d'observer de plus près la façon dont les député·e·s parlementaires ont débattu de la réforme de l'enseignement secondaire I. L'enjeu est d'analyser les stratégies discursives mises en œuvre pour construire un consensus fortement mis à mal par la diversité des idées et des représentations des députés. Alors que la relation entre la structure de l'école et les inégalités entre élèves est largement documentée dans la littérature scientifique, nous verrons particulièrement si les travaux de recherche sur le sujet sont mobilisés comme arguments pour dépasser les conflits cognitifs.

LE CHOIX D'UNE ORGANISATION SCOLAIRE

Les travaux en sociologie de l'éducation montrent que les systèmes scolaires organisés en filières n'offrent pas les mêmes possibilités d'apprentissage à tous les élèves (Felouzis, 2009 ; Monseur & Crahay, 2008). Particulièrement, les groupements homogènes au secondaire, établis sur

⁶⁰ Les partis libéral, UDC (Union démocratique du centre) et MCG (Mouvement citoyens genevois).

⁶¹ Pouvoir exécutif.

⁶² Section scientifique et littéraire (SL ; exigences élevées), la section communication-langues et technologie (CT ; exigences moyennes) et la section arts et métiers (AM ; exigences de base).

les compétences des élèves au primaire, tendent à pénaliser les plus faibles et à accentuer les inégalités de départ (Felouzis *et al.*, 2013). Par ailleurs, la recherche montre que dans les systèmes filiarisés, les inégalités scolaires sont corrélées aux inégalités sociales (Gamoran & Mare, 1989; Hallinan, 1994). Cela s'explique par l'orientation : les élèves de milieux populaires étant plus fréquemment orientés vers les regroupements élémentaires. En d'autres termes, trier les élèves selon leurs compétences académiques revient bien souvent à les trier selon leurs origines sociales voire ethniques. Ce constat mérite toutefois d'être exploré plus avant. À partir des données du sur-échantillon PISA Suisse, Felouzis *et al.* (2013) montrent que ce n'est pas tant la structure des systèmes éducatifs qui influe sur les résultats des élèves, que la façon dont les élèves sont regroupés dans les filières. Ils montrent notamment que le facteur explicatif le plus fort des inégalités d'apprentissage dans les cantons suisses est le degré de ségrégation des élèves issus des milieux défavorisés et des élèves migrants de première génération ou de deuxième génération.

Sur le modèle genevois précédant la réforme du secondaire, les auteurs montrent que « avec des élèves comparables du point de vue de leurs caractéristiques, le système segmenté [filières] et le système unifié [classes hétérogènes avec groupes de niveaux] obtiennent les mêmes résultats, et ceci quel que soit le domaine de compétence considéré » (Felouzis *et al.*, 2013, p. 234). Les niveaux moyens de compétence des élèves sont proches quel que soit le type de regroupement, mais c'est l'écart de performance entre les élèves faibles et les élèves forts qui est significativement plus important dans les systèmes filiarisés (Felouzis *et al.*, 2013). Le rapport Coleman (Coleman *et al.*, 1966) allait déjà dans ce sens, et c'est aussi ce que montrent plusieurs recherches sur les contextes français (Duru-Bellat & Mingat, 1997; Felouzis & Goastellec, 2015) et belge (Dupriez & Draelants, 2003; Monseur & Demeuse, 2001). Ces résultats, plutôt univoques, poussent à questionner le choix des député·e·s, des citoyennes et des citoyens genevois en faveur d'une organisation de l'enseignement secondaire en filières.

Afin d'éclairer les idées, représentations et valeurs qui ont participé à la fabrication de cette politique éducative et les stratégies opérées pour dépasser les affrontements, ce chapitre questionne les arguments développés par les député·e·s lors des débats parlementaires qui y sont attachés. Pour ce faire, nous mobilisons les outils de l'analyse cognitive des

politiques publiques (Genieys & Hassenteufel, 2012 ; Muller & Surel, 1998 ; Muller, 2000) car ils permettent de rendre compte des cadres cognitifs et normatifs déterminants dans le comportement des acteurs dans les affaires publiques (Surel, 2000). Nous considérons donc le discours des protagonistes comme révélateur des cadres qui « apparaissent [...] comme des 'signes' pertinents du contenu des politiques publiques et comme les vecteurs et les garants des alliances, collusions et conflits, qui sont au cœur de toute action publique » (Surel, 2010, p. 94). Il s'agit d'analyser les arguments mobilisés par les député·e·s pour justifier l'un ou l'autre projet de loi, et de rendre compte des registres qu'ils utilisent pour le faire. L'enjeu est d'identifier des tendances concernant les modes de gouvernance – au sens de « processus de coordination d'acteurs, de groupes sociaux et d'institutions, en vue d'atteindre des objectifs définis et discutés collectivement » (Le Galès, 2010, p. 301) – de l'action publique en éducation à Genève.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Quelles sont les idées et représentations de l'école qui incitent les député·e·s à se positionner pour l'un ou l'autre projet de loi ? Et par quelles stratégies discursives procèdent-ils pour aboutir à un consensus ? L'analyse des arguments mobilisés par les député·e·s lors des débats vise à rendre compte des cadres cognitifs et normatifs qui pèsent dans l'élaboration du contreprojet du Parlement. L'identification des registres dans lesquels ils sont formulés renseigne, de manière plus globale, des stratégies inhérentes au processus de fabrication de la réforme. Notre matériau est composé des transcriptions de l'ensemble des sessions parlementaires portant sur la réforme entre mai 2006 et mai 2009. Il se compose de huit documents associés aux différentes séances qui ont rythmé l'élaboration de cette réforme. Ces textes sont analysés tantôt dans un corpus unique, tantôt ils font l'objet d'analyses spécifiques à chaque projet de loi (IN 134, IN 138 et contreprojet) quand cela s'avère nécessaire, en particulier pour approfondir certains résultats. Notre démarche articule deux méthodes d'analyse du discours : des analyses manuelles de contenu thématique (Paindorge *et al.*, 2015) et des analyses lexicales réalisées sur le logiciel Alceste⁶³. Les deux sont complémentaires au sens où elles mettent en évidence des

⁶³ Alceste = Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte. Le logiciel est conçu par Reinert (1983).

spécificités différentes du texte. L'analyse manuelle est particulièrement féconde pour l'identification des contenus abordés par les député·e·s. Quant à l'analyse lexicale, qui repose sur un traitement statistique du discours, elle vise à extraire le sens du texte à partir de la façon dont les mots et segments de mots sont organisés (Reinert, 1983). L'articulation des deux méthodes consiste à approfondir les résultats obtenus par l'une avec des analyses complémentaires effectuées avec l'autre.

Dans l'ensemble des corpus, nous identifions plusieurs registres :

- pédagogique : au sens de connaissances du travail pédagogique ou d'allusions aux professionnel·le·s de l'enseignement ;
- scientifique : à travers des références à des travaux (recherches ou évaluations) réalisées par des chercheur·e·s et des expert·e·s⁶⁴ ;
- idéologique politique : en mentionnant les valeurs du parti et la compétition au sein des institutions politiques⁶⁵ ;
- sens commun : à partir de connaissances issues d'expériences individuelles.

La suite du chapitre vise à analyser ces différents registres et la façon dont ils sont utilisés par les député·e·s pour argumenter leurs points de vue.

UNE ÉTUDE DE CAS : LA RÉFORME DU SECONDAIRE I À GENÈVE

Analyses du corpus global

Parmi les analyses réalisables sur Alceste, la classification descendante⁶⁶ hiérarchique (CDH) est particulièrement éclairante au vu de nos

⁶⁴ Nous nous appuyons sur la distinction de Saint-Martin (2010) : les expert·e·s produisent des savoirs scientifiques dans une visée de résolution de problème. Les chercheur·e·s les produisent pour faire avancer la connaissance et enrichir le débat scientifique.

⁶⁵ Nous faisons ici référence à la politique au sens de Ribémont *et al.* (2018) : « espace ou champ où s'affrontent des individus et des groupes en compétition pour accéder au contrôle des institutions politiques » (p. 7).

⁶⁶ On parle de classification descendante car le logiciel commence ses analyses par le corpus pour terminer avec les mots.

questions. Elle consiste à découper le corpus en segments (UCE)⁶⁷, à les regrouper ensuite dans des classes (appelées aussi « mondes lexicaux ») en fonction de leur diversité, puis à extraire les mots les plus significatifs de chaque classe, à partir de l'indice khi2 (qui détermine la force du lien entre un mot et sa classe). Pour le corpus global, la CDH permet de dégager quatre classes. Le tableau 4 présente les mots significativement présents et absents dans chacune des classes. Cela signifie par exemple que la classe 1 se caractérise par la présence significative des mots : « élèves, jeunes, filière » alors que les mots « président, débat, amender » sont significativement absents.

Tableau 4. Classification descendante hiérarchique : présences et absences significatives (khi2) par classe (Corpus Débats parlementaires global)

Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4	
Présences et Khi2							
Élève	94	Hétérogène	111	Président	87	Commission	168
Jeune	41	Réforme	62	Amender	81	Renvoyer	141
Filière	32	Septième	50	MCG68	79	Commission_ens	104
An	30	André.Chavanne	48	Contreprojet	61	Session	103
Apprenti*	30	Histoire	42	Député	50	Unité	87
Difficulté	30	Laique	32	Parole	46	Acte	77
Formation	27	Populaire	32	Merci	38	Considérable	77
Échec	24	Cycle_d'orientation	31	Présenter	38	Valid*	71
Enfant	24	Élément	26	Commission	31	Séance	68
Professionn*	24	Occasion	26	Voter	30	Validé	64
Sélectif	23	Instruction	26	Minute	29	Matière	63
Moyen	21	Peuple	23	Applaudir	28	Éducation	63
Possible	21	Orientation	22	Dimanche	27	Adopter	59
École	20	Parlementaire	22	Présent	24	Recevable	58
Postobligatoire	20	Gratuit	21	Stauffer	24	Enseignement	54
Parent	19	Trancher	21	Aimer	23	Renvoi	52
Fonction	19	Républicain	21	Groupe	21	Conseil	51
Scolaire	18	Gauche	20	Janine_Hagmann	21	Rapport	51
Meilleur	17	Piste	16	Eric_Stauffer	20	État	50
Formation_prof	17	Alfred_Borel	16	Christian_Brunier	20	Traiter	47
Absences et Khi2 (valeurs négatives)							
Président	55	Président	13	Élève	47	École	10
Débat	45	Contreprojet	12	Orientation	35	Élève	10
Amender	38	Jeune	8	Cycle_d'orientation	24	Orientation	7
Député	34	Formation	8	Cycle	22	Cycle	4
Voler	33	Initiative_134	8	Jeune	15	Faire	4

⁶⁷ Unité de contexte élémentaire.

⁶⁸ MCG = Mouvement citoyens genevois.

Les quatre classes reflètent chacune une dimension du débat. La première (elle regroupe 47% des UCE classées)⁶⁹ renvoie aux missions de l'enseignement relativement à la vie adulte des élèves (« apprenti*, professionn*, postobligatoire ») et à une préoccupation pour les élèves en difficulté (« échec, difficulté »). Le rôle de l'enseignement secondaire obligatoire vis-à-vis de l'avenir des élèves est donc significatif dans les discussions entre député·e·s. La deuxième classe (17% d'UCE classées) a trait à la structure du secondaire I et aux débats historiques qui lui sont rattachés. Les mots qui la composent (« hétérogènes, septième, histoire ; peuple ») font référence aux modèles structurels précédents (élaborés par d'anciens chefs de Département – « Chavanne ; Borel »⁷⁰) et à une votation⁷¹ sur la septième hétérogène datant de 2001. La troisième classe (29% d'UCE classées) reflète le jeu politique ; on y repère certains protagonistes principaux du débat : « MCG, Janine Hagmann, Éric Stauffer, Christian Brunier »⁷². La classe 4 a trait aux formalités du processus législatif (« commission, session, séance ») et aux critères relatifs à la validité⁷³ des initiatives populaires.

L'observation approfondie du contenu des classes indique que les débats liés à l'IN 134 se situent majoritairement dans la classe 1 – caractérisée par des préoccupations pour les élèves – et ceux relatifs à l'IN 138 s'inscrivent plutôt dans la classe 3 – marquée par des oppositions entre partis politiques. En d'autres termes, les député·e·s mobilisent des registres différents pour se référer aux deux projets de loi. Ce résultat invite à questionner le fondement même de l'IN 138 : bien qu'elle soit explicitement déposée pour contrer l'IN 134, ne défend-elle aucune vision de l'enseignement secondaire, et plus généralement de la justice scolaire ? Bien que l'approche strictement statistique du discours présente ce résultat de façon peu nuancée, les analyses manuelles de contenu thématique montrent que les arguments en faveur de l'IN 138 sont moins nombreux et moins orientés sur des dimensions scolaires ou pédagogiques. Ils ne sont toutefois pas entièrement limités au registre politique.

⁶⁹ Dans tous les corpus traités par Alceste, certaines UCE ne sont pas attribuées à une classe. Cela signifie qu'elles ne sont pas caractéristiques des classes identifiées.

⁷⁰ Alfred Borel (parti radical) est élu chef du Département de l'instruction publique en 1954. André Chavanne (parti socialiste) est son successeur, il est élu en 1961.

⁷¹ Les citoyennes et citoyens genevois avaient refusé le principe d'une septième année hétérogène. La numérotation des années de la scolarité ayant changé suite à l'accord intercantonal HarmoS, cette septième année est devenue neuvième année (qui équivaut à la première année de l'enseignement secondaire).

⁷² Janine Hagmann est députée libérale ; Éric Stauffer est député MCG et Christian Brunier est député socialiste.

⁷³ Unité de la matière ; unité de la forme ; unité du genre ; conformité au droit supérieur ; exécutabilité.

Analyses des corpus spécifiques

Afin d'approfondir ces premiers résultats, nous réitérons les analyses, mais cette fois sur les trois sous-corpus différents : un pour chacune des deux initiatives et un pour le contre-projet. La CDH du corpus IN 138 (classe 1 de la CDH, voir annexe I) identifie une classe caractérisée par des mots tels que « étude⁷⁴, canton, Finlande, maturité », etc. L'argumentaire de cette initiative sollicite notamment des résultats de recherche ou des exemples de systèmes scolaires ayant fait leurs preuves (comme la Finlande, par exemple). Les discours qui traitent de l'IN 134 portent davantage sur les critiques qui lui sont adressées. Leur analyse révèle par conséquent des registres argumentatifs différents, notamment un registre de sens commun alimenté par les valeurs des député·e·s. C'est ce que montre la classe 3 (tableau 5) :

Tableau 5. Classification descendante hiérarchique : présences et absences significatives (khi2) de la classe 3 (Corpus IN 134)

Classe 3	
Présences et Khi2	
13	158
Ans	59
Gens	53
Professionn*	42
Complément*	39
Formation	36
Finir	33
Métier	33
Choisir	33
Enfant	27
Universit*	25
Parcours	19
Dire	18
Porte	13
Profession	13
Jeune	12
Vie	10
Jour	10

Les mots les plus significatifs de la classe 3 sont surtout formulés dans des critiques de l'initiative telles que celle-ci :

⁷⁴ Dans le corpus, le mot « étude » se réfère tantôt aux études dans le sens de la formation, tantôt aux évaluations telles que PISA.

« Tu as 13 ans et tu n’as pas le niveau pour aller à l’Université – parce que c’est ça l’initiative de REEL – alors on va te faire choisir entre trois formations : veux-tu t’orienter vers les professions commerciales ou administratives dans le domaine social et de la santé ? Ou veux-tu aller vers les professions techniques ou informatiques ? Ou alors, troisième voie, veux-tu aller aux arts et métiers ? » C’est complètement fou ! Des gens qui côtoient tous les jours des gosses de 13 ans veulent leur faire choisir entre ces trois filières qui, de plus, ne veulent rien dire ! (Extrait d’une prise de parole d’un député socialiste, juin 2017)

Les réponses des adeptes de l’IN 134 à ces critiques sont peu argumentées scientifiquement. On peut les illustrer par cet extrait tiré du discours d’un député UDC : « Les succès du cycle d’orientation passeront d’abord par la motivation des élèves qui doit être entretenue par le feu sacré d’un corps enseignant loyal et disponible. » On est bien ici dans une représentation méritocratique de la réussite scolaire : les élèves qui réussissent sont ceux qui le choisissent et qui s’investissent, soutenus par une figure charismatique de l’enseignant·e. En outre, l’extrait témoigne d’une absence de considération pour les résultats de la recherche en éducation, puisqu’il exprime un modèle où ce sont les individus qui portent la responsabilité de leur réussite (et donc, de leur échec). Dès lors, rien ne permet de dire si une organisation vaut mieux qu’une autre.

Enfin, l’enjeu du contre-projet étant de trouver un point d’entente, les discours qui lui sont associés s’inscrivent dans un registre argumentatif plutôt politique (« socialisme, politique, commission, accepter, opposer, esprit⁷⁵, président, Stauffer, Follonier, Haggmann, Gillet, Barrillier »)⁷⁶ (voir CDH annexe II) dans lequel l’accent est mis sur la recherche de consensus. Face aux divergences qui opposent les deux camps (si l’on schématise : le camp pour l’homogénéité et le camp pour l’hétérogénéité), le contre-projet est davantage présenté comme un « entre-deux » que comme une solution à un problème scolaire. L’extrait suivant illustre le poids de la bataille politique sur la guerre scolaire :

⁷⁵ Le mot « esprit » fait notamment référence à « esprit d’équipe » et « esprit constructif », qui sont utilisés pour caractériser l’esprit à adopter pendant les débats parlementaires.

⁷⁶ Les noms propres sont des député·e·s actifs dans la réforme : Stauffer (MCG), Follonier (parti radical), Haggmann (parti libéral), Gillet (PDC – parti démocrate-chrétien), Barrillier (parti radical).

Le cycle d'orientation du canton de Genève est l'histoire d'un consensus construit entre la gauche et la droite à partir d'une opposition de principe qui longtemps jalonna les débats parlementaires, à savoir la volonté de préparer une filière d'élite et celle d'intégrer au maximum ; vous y reconnaissez respectivement, pour la première partie du XX^e siècle, la droite et la gauche. (Extrait d'une prise de parole du chef du DIP)

La recherche d'un consensus, basé sur des concessions de différents partis, est donc assumée dans les discussions autour du contre-projet. La solution d'opter pour des filières dites non hiérarchiques a de quoi satisfaire les deux camps. Les partisans des filières obtiennent de garder la structure qu'ils estiment la meilleure. Quant aux député·e·s en faveur d'une plus grande hétérogénéité, ils et elles misent sur les aménagements (passerelles et redoublements promotionnels) dont le but est d'assouplir les frontières entre les filières.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Finalement, que nous montrent ces résultats ? L'initiative 134 émerge dans un contexte de contestation de l'école et de remise en cause de la légitimité de son organisation par des citoyennes et des citoyens (surtout enseignant·e·s et parents d'élèves) et des représentant·e·s politiques (positionnés politiquement à droite). Cette initiative est déposée dans la perspective de modeler une école à l'image de leurs idées, représentations et valeurs, alors qu'aucun diagnostic d'échec de l'organisation du secondaire I n'est réellement avéré. En effet, bien que celle-ci soit sujette à de nombreux débats, aucune évaluation institutionnelle (réalisée par des chercheur·e·s ou des expert·e·s) ne recommande une modification. L'appel à la gouvernance n'est donc pas fait à partir de bases objectives ou de résultats scientifiques ; le processus naît plutôt d'une inadéquation entre la forme de l'enseignement secondaire genevois et les valeurs d'une partie de la population.

D'ailleurs, les initiantes et les initiants inscrivent davantage leurs arguments dans un registre idéologique alimenté de sens commun. *In fine*, l'IN 134 constitue un moyen, pour ses initiants, d'inscrire leur représentation de l'école dans la loi. Une représentation selon laquelle les élèves,

bien qu'égaux en droit, sont inégaux de fait, ce qui en appelle à un traitement inégal en fonction de leur mérite scolaire. Aux meilleur·e·s, les voies d'excellence, aux moins performant·e·s, une réorientation rapide, professionnalisante, les menant rapidement à des métiers peu diplômés.

L'initiative 138 ne se situe pas à proprement parler dans un registre opposé mais différent. Si l'IN 134 est animée par la défense d'une représentation singulière de la hiérarchie scolaire, l'IN 138 apparaît plutôt comme un mouvement de réaction, une tentative de la part des initié·e·s de contrer la représentation de l'école de leurs opposants. Bien que cette position repose sur un ensemble d'idées, de valeurs et de représentations qui touchent principalement à l'égalité des chances entre élèves, ce qui caractérise le corpus IN 138 est davantage son aspect réactif que la représentation de la société qu'il porte.

Enfin, le contre-projet apparaît plus comme une recherche de consensus, une volonté de réconcilier des citoyennes et des citoyens – et surtout des représentant·e·s politiques – aux représentations divergentes, que comme une tentative de rationaliser la structure du système éducatif genevois. On peut y voir, du point de vue du DIP, une volonté de pacifier la situation afin de préparer la suite, c'est-à-dire la mise en œuvre de la réforme. Il semble en effet important de créer une école « gouvernable », où les tiraillements entre les différentes représentations de l'école n'entravent pas le pilotage du système.

Finalement, les changements timides de la réforme participent à l'inertie de l'institution scolaire genevoise. Rappelons que la majorité des établissements secondaires du canton est organisée en filières depuis les années 1960⁷⁷, malgré deux tentatives de réforme en faveur d'une plus grande hétérogénéité en 1971 et 2001. Partant, il semble pertinent de parler d'une dépendance au sentier – *path dependence* (Draelants, 2009 ; Pierson, 2000). Le concept fait référence au poids des trajets parcourus par les institutions sur leur présent et leur futur. Sur le cas genevois, on trouve la cause de cette dépendance dans les débats parlementaires, qui mettent en évidence les coûts trop contraignants (Palier, 2010) d'un changement plus important :

⁷⁷ Entre 1960 et 2011, le nombre et l'intitulé des filières ont évolué : « A, B et C » dans les années 1960 ; « LS (latine-scientifique), M (moderne), G (générale), P (pratique) et A (atelier) » dans les années 1970 ; « A, B et C » dans les années 1990.

- Coûts d'investissement : les bénéfices à tirer du changement doivent être suffisants pour justifier un investissement.
- Coûts d'apprentissage : les cadres cognitifs et normatifs doivent être changés. Or, ils sont stables et tenaces.
- Coûts de coordination et d'anticipation : les choix opérés par le passé – qui représentent eux-mêmes des coûts – doivent être remis en question.

La prise en compte de ces différents coûts par les député·e·s genevois·e·s aboutit à une décision minimale dont sont écartées les connaissances produites par la recherche et l'expertise. Cela explique le caractère incrémental des changements opérés sur le système scolaire genevois. Nous avons toutefois aujourd'hui assez de recul pour examiner, en guise de conclusion, le destin de cette réforme et pour réévaluer la place des résultats scientifiques dans ses transformations futures. À l'automne 2019, un rapport d'évaluation de cette réforme est produit par le Service de Recherche en Éducation et Développement de Genève (SRED). Il repose sur l'analyse de trois cohortes d'élèves scolarisés avant (une cohorte) et après (deux cohortes) l'entrée en vigueur de la nouvelle loi. En montrant que les objectifs initiaux de la réforme ne sont pas atteints, ce document est aujourd'hui à la source d'une nouvelle modification de l'organisation du secondaire entamée par le DIP. Elle propose d'organiser en classes hétérogènes (dites « mixtes ») la première année de l'enseignement secondaire I (la 9^e), prolongeant le tronc commun – caractéristique de l'école primaire – d'une année. Ce rapport (Evrard *et al.*, 2019) montre que l'action publique, la gouvernance et la recherche en éducation peuvent aussi établir des liens parfois étroits. Ainsi, on voit que les résultats scientifiques, absents des débats dans la fabrication de la loi de 2011, reviennent aujourd'hui en force comme outil de gouvernance pour tenter de mettre en phase les objectifs initiaux de cette loi et les effets attendus de l'action publique en éducation.

ANNEXE I.

**Classification descendante hiérarchique :
présences significatives (khi2)
par classe (Corpus IN 138)**

Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4		Classe 5	
Présences et Khi2									
<i>Scolaire</i>	83	<i>Étude</i>	21	<i>Pédagog*</i>	33	<i>Unité</i>	36	<i>Commission</i>	77
<i>Échec</i>	75	<i>Canton</i>	18	<i>Soutien</i>	28	<i>Matière</i>	36	<i>Enseignement</i>	57
<i>Garantir</i>	59	<i>Classe</i>	16	<i>Initier</i>	27	<i>Peuple</i>	30	<i>138</i>	26
<i>Titre</i>	50	<i>École</i>	15	<i>Élève</i>	21	<i>Recevable</i>	18	<i>Mise</i>	25
<i>Organiser</i>	50	<i>Chance</i>	13	<i>Deuxième</i>	20	<i>Conseil*</i>	17	<i>Législatif</i>	25
<i>Lutter</i>	41	<i>Finlande</i>	13	<i>Postobligatoire</i>	20	<i>Doute</i>	16	<i>Renvoyer</i>	24
<i>Formation</i>	29	<i>Réussir</i>	13	<i>Orientation</i>	18	<i>Député</i>	15	<i>Abstention*</i>	21
<i>Jeune</i>	23	<i>Maturité</i>	13	<i>Primaire</i>	17	<i>État</i>	14	<i>Adopter</i>	17
<i>Prévoir</i>	17	<i>Enfant</i>	11	<i>Loi</i>	12	<i>Président</i>	13	<i>Voix</i>	16
<i>Intituler</i>	17	<i>Société</i>	11	<i>Article</i>	12	<i>Grand</i>	10	<i>Voter</i>	16
<i>Effectivement</i>	17	<i>Hétérogène</i>	10	<i>Difficulté</i>	10	<i>Soumis</i>	10	<i>Hagmann</i>	16
<i>Raison</i>	13	<i>An</i>	9	<i>Premier</i>	9	<i>Droit</i>	9	<i>Unanime</i>	16
<i>Réponse</i>	10	<i>Inégal</i>	9	<i>Objectif</i>	8	<i>Estimer</i>	9	<i>Rapport</i>	15
<i>Signature</i>	10	<i>Système</i>	9	<i>Cycle</i>	7	<i>Conforme</i>	9	<i>Éducation</i>	15
<i>Souligner</i>	10	<i>Apprenti*</i>	9	<i>Volet</i>	7	<i>Démocrate</i>	9	<i>Projet</i>	12
<i>Parler</i>	8	<i>Âge</i>	7	<i>Équipe</i>	7	<i>Fond</i>	7	<i>Traiter</i>	12
<i>Difficulté</i>	8	<i>2001</i>	7	<i>Modifier</i>	7	<i>Débat</i>	7	<i>Travail*</i>	11
<i>Proposition</i>	8	<i>Sens</i>	7	<i>Responsa*</i>	7	<i>Initiative</i>	7	<i>Initiative</i>	10

ANNEXE II.

**Classification descendante hiérarchique :
présences et absences significatives (khi2)
par classe (Corpus Contreprojet)**

Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4		Classe 5	
Présences et Khi2									
<i>Jeune</i>	59	<i>Élève</i>	69	<i>Président</i>	122	<i>Présenter</i>	89	<i>Cher</i>	82
<i>École</i>	30	<i>Cycle</i>	40	<i>Parole</i>	82	<i>Initiative</i>	61	<i>Collègue</i>	46
<i>Meilleur</i>	26	<i>Section</i>	32	<i>Merci</i>	56	<i>Conseil*</i>	53	<i>Dire</i>	38
<i>Construire</i>	22	<i>Orientation</i>	32	<i>Stauffer</i>	52	<i>Contreprojet</i>	45	<i>Petit</i>	28
<i>Parti</i>	21	<i>Septième</i>	23	<i>Rapporter</i>	46	138	42	<i>Propos</i>	28
<i>An</i>	19	<i>Regrouper</i>	23	<i>Minute</i>	44	<i>Grand</i>	38	<i>Esprit</i>	26
<i>Obtenir</i>	19	<i>Classe</i>	22	<i>Follonier</i>	41	134	31	<i>Audit*</i>	22
<i>Socialisme</i>	19	<i>Formation</i>	22	<i>Hagmann</i>	29	<i>Acte</i>	31	<i>Aimer</i>	21
<i>Penser</i>	16	<i>Postobligatoire</i>	19	<i>Gillet</i>	27	<i>Rapport</i>	30	<i>Malheureux*</i>	18
<i>Saluer</i>	16	<i>Exiger</i>	16	<i>Seconde</i>	27	<i>Commission</i>	28	<i>Équipe</i>	17
<i>Réponse</i>	16	<i>Scolaire</i>	16	<i>Terminer</i>	25	<i>Dimanche</i>	25	<i>Limite</i>	17
<i>Politique</i>	15	<i>Hétérogène</i>	15	<i>Janine</i>	24	<i>Accepter</i>	22	<i>Texte</i>	13
<i>Enfant</i>	14	<i>Professionn*</i>	14	<i>Rester</i>	24	<i>Ligne</i>	19	<i>Présent</i>	12
<i>Genevois</i>	13	<i>Sixième</i>	13	<i>Barrillier</i>	23	<i>Totalement</i>	14	<i>Indirect</i>	12
<i>Chose</i>	11	<i>Ensemble</i>	13	<i>Temps</i>	22	<i>Mai</i>	13	<i>Rappeler</i>	12
<i>Amener</i>	11	<i>Fonction</i>	13	<i>Député</i>	22	2007	13	138	11
<i>Parent</i>	11	<i>Année</i>	12	<i>Reprendre</i>	20	<i>Opposer</i>	13	<i>Entendre</i>	9
<i>Social</i>	11	<i>Projet</i>	12	<i>Exprimer</i>	19	<i>Savoir</i>	13	<i>Exclamation</i>	7

LA RECHERCHE ÉVALUATIVE : UN ENJEU DE TAILLE DANS LA GOUVERNANCE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

**Françoise Pasche Gossin, Murielle Roth
& Werner Riesen**

INTRODUCTION

Ce chapitre propose une réflexion sur la recherche évaluative dans les modes de gouvernance en éducation et en formation. Il est structuré en fonction de ce que nous retenons de nos expériences en tant que chercheuses et chercheurs lorsque nous devons répondre à une commande issue d'une instance politique et de sa gouvernance. Plus précisément, c'est au travers de quelques exemples concrets de réalisation et de notre implication dans ce type de recherche évaluative que nous avons décidé de faire reposer notre réflexion et notre argumentation. Dès lors, nous discutons de ces recherches commanditées et montrons qu'elles impliquent une prise en charge bien particulière. Il ne s'agit pas de présenter les résultats relatifs à ces recherches, mais de discuter et mettre au jour les enjeux, les limites et les tensions de ce type de recherche effectuée sur mandat. En ce sens, il s'agit d'un travail d'objectivation mené a posteriori, à partir de nos propres travaux.

Dans ce chapitre, la première partie assume une fonction de problématisation en s'appuyant sur la littérature. Précisément, nous posons quelques définitions et mettons en évidence différentes caractéristiques sur les recherches évaluatives et sur la gouvernance. Dans un deuxième temps, nous élaborons un cadre d'analyse qui fournit la trame de la convocation de chaque illustration. Nous présentons ensuite trois exemples sur lesquels s'appuient notre réflexion et développons notre argumentation. Simultanément, nous discutons des apports, des enjeux et des limites de ce type de recherche évaluative dont la finalité est de répondre à une commande. Enfin, nous concluons en proposant quelques pistes de réflexion pouvant ouvrir sur des pratiques à initier entre recherche et gouvernance dans un double contexte d'éducation et de formation.

PROBLÉMATIQUE

Depuis quelques années, on observe un regain d'intérêt à l'égard de la recherche évaluative dans les modes de gouvernance. Cet intérêt pour ce type de recherche – qui participe et œuvre à la qualité des dispositifs d'éducation et de formation – provient, entre autres, des nouvelles pratiques de gouvernance à initier qui, selon Lussignan et Pelletier (2009), reposent « sur un réseau collaboratif d'acteurs à la recherche des meilleurs compromis, en opposition aux pratiques qui caractérisent l'organisation hiérarchique traditionnelle décrites par Weber (1921, éd. 1995) où les directives viennent d'en haut et les responsabilités d'exécution sont assumées en bas en suivant des règles élaborées, formelles et impersonnelles » (p. 13). Vue sous cet angle, la nouvelle gouvernance tend à prendre appui sur les résultats de la recherche évaluative pour réguler son action, pour interroger la pertinence et la légitimité de ses choix, pour façonner ses prises de décisions, et pour favoriser le développement cohérent des systèmes d'éducation et de formation. Toutefois, ce rapprochement entre recherche évaluative « commanditée » et gouvernance n'est pas évident en raison des intérêts multiples et parfois contradictoires des actrices et acteurs impliqués, de l'utilisation des résultats et des propositions qui y sont faites (ce qui est retenu, ce qui est écarté, ce qui est reformulé), ainsi que des effets multiples sur les actrices et acteurs et sur leurs pratiques.

La recherche évaluative dans un contexte d'éducation et de formation

Nous entendons par recherche évaluative celle qui contribue, selon une méthode scientifique, à la collecte de données, à l'analyse et à l'évaluation des programmes et des dispositifs d'éducation ou de formation à des fins de préconisation, d'amélioration continue et de décision (Bedin & Talbot, 2013; Lessard & Meirieu, 2005). D'autres dénominations peuvent être considérées, telles que le suivi scientifique de type évaluatif (Ambühl & Stadelmann, 2011), la recherche-intervention à visée évaluative (Tran Van & Martin, 2005) qui est vue en ergonomie comme une conduite de projet dont le principe est de transformer la situation de travail ou encore l'évaluation commanditée (Aussel, 2015). Cette dernière est circonscrite dans une convention qui occupe une place déterminante dans l'évaluation des dispositifs (Bedin & Talbot, 2013). La recherche évaluative fournit aux responsables des politiques éducatives un certain nombre d'indicateurs susceptibles d'encadrer et d'aider la prise de décision. Cette idée - d'évaluer le rendement pour permettre un meilleur pilotage - n'est pas nouvelle. Cependant, les travaux réalisés à ce jour - principalement sous une dimension économique - ont été menés par des économistes de l'éducation ou de la formation qui se sont chargés de réaliser des audits ou des évaluations externes dans la perspective « d'optimiser le rendement des systèmes de formation » à travers les critères d'efficacité et d'efficience (Gérard, 2001, p. 54). Selon cet auteur, limiter une évaluation à une approche économique ne permet pas de rendre compte de toutes les autres dimensions telles que la dimension sociale à travers le critère d'équité, la dimension pédagogique et la dimension d'ordre conatif. Il est donc urgent de réfléchir à une recherche qui prend en compte toutes ces dimensions (Gérard, 2001).

La gouvernance dans un contexte d'éducation et de formation

Pour décrire la gouvernance de la formation suisse des enseignants, nous faisons référence au rapport d'Ambühl et Stadelmann (2011) qui la décrit comme une « scène où s'expriment quatre grands groupes d'acteurs : les institutions de formation, au centre d'un triangle formé par la politique d'éducation et de formation, la pratique de l'enseignement et

les sciences de l'éducation » (p. 63). Plus spécifiquement, la gouvernance est « une forme de théorie évoluée du pilotage » (p. 61) qui a pour enjeu « non seulement d'exercer un pilotage en fixant des règles et des objectifs », mais de « garder un œil sur l'évolution de l'environnement et de l'ensemble du système de réglementation, de manière à veiller à son efficacité, à sa durabilité » (p. 62). Autrement dit, c'est le fait « de piloter et coordonner (ou encore diriger) en gérant les interdépendances entre les acteurs (en règle générale collectifs) » (Ambühl & Stadelmann, 2011, p. 62).

La recherche évaluative devient donc un instrument indispensable à l'existence d'un mode de gouvernance dont ses finalités sont d'orienter, de guider et de coordonner. En dernier lieu, nous y voyons une volonté d'œuvrer à une forme de pilotage des institutions publiques, plus largement inscrit dans le nouveau management public (*New Public Management*). Pour ce faire, ce pilotage mobilise des expertises scientifiques internes ou externes pour analyser et évaluer les programmes de formation afin de fournir à la gouvernance des outils, des connaissances suffisantes dans la perspective d'affiner selon Demailly (2009) « les objectifs, les discours, les rhétoriques, la mise en œuvre des politiques, la connaissance des effets de celle-ci » (p. 35).

DÉMARCHE D'ANALYSE

La réflexion se fera donc à partir de trois exemples. Le premier exemple concerne le suivi scientifique d'un dispositif de formation « par l'emploi » mis en œuvre dans le cadre de la pratique professionnelle des étudiant·e·s de dernière année de formation à la Haute école pédagogique des cantons de Berne francophone, du Jura et de Neuchâtel (HEP-BEJUNE). Cette contribution analyse la commande qui est faite, ses visées, ses retombées, la posture des chercheur·e·s, les objectifs et les critères de scientificité, ainsi que les rapports complexes existant entre recherche et gouvernance. Le second exemple, mené par l'*Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP), concerne le projet EpRoCom (épreuves romandes communes) qui a connu ces dernières années des changements importants concernant ses orientations. Les différentes phases du projet sont présentées, tout en retraçant et en problématisant le travail de recherche qui a accompagné le projet. Nous

montrons le rôle fondamental joué par la recherche, et dans quelle mesure il est possible de concilier des considérations d'ordre didactique avec un mandat politique alors que les enjeux ne sont pas les mêmes. Enfin, le troisième projet s'intéresse à l'utilisation qui est faite des travaux de recherche en éducation par les instances dirigeantes. Le nombre d'enquêtes conduites dans le monde est en constante augmentation et la question de la véritable utilité de toutes les évaluations menées est abordée et illustrée par l'enquête PISA.

C'est au travers de ces trois exemples que nous discutons des espaces de relation à privilégier entre recherche et gouvernance, de la conciliation des enjeux et des rôles de la recherche évaluative et de la gouvernance, ainsi que des effets sur les actrices et acteurs, sur les institutions et sur le pilotage des systèmes d'éducation/de formation.

EXEMPLE 1 : L'ÉVALUATION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION DANS UNE INSTITUTION DE NIVEAU TERTIAIRE

L'objet de cette recherche évaluative est un dispositif de formation par « l'emploi » mis en place en formation primaire depuis 2014 dans le cadre de la pratique professionnelle, destiné aux étudiant·e·s de troisième et dernière année de formation à l'enseignement. La recherche évaluative que nous décrivons a pour origine une demande émergeant du politique et de sa gouvernance en formation.

Contexte, origine et objectifs

En juin 2010, le Comité stratégique de la HEP-BEJUNE a chargé un groupe de travail tripartite d'étudier la question des effectifs du personnel enseignant dans l'espace BEJUNE afin de prévenir la pénurie de ce personnel et de pouvoir, le cas échéant, y faire face. Les réflexions menées par des représentant·e·s des syndicats, des cantons et de la HEP-BEJUNE ont abouti en mars 2012 à la publication d'un rapport privilégiant un modèle de formation par l'emploi dans le cadre de la troisième année de formation de la population estudiantine. Mandaté, en 2013, par le Comité stratégique pour donner suite aux conclusions du rapport, le décanat de

la formation primaire et les responsables de la pratique professionnelle ont mis sur pied et opérationnalisé le modèle de formation retenu. Tout en garantissant la qualité des quatre axes de formation, la HEP a mis des étudiant·e·s de 3^e année à la disposition des établissements scolaires depuis la rentrée d'août 2014. Selon les initiatrices et les initiateurs de ce dispositif, celui-ci devrait permettre de répondre à la problématique de la pénurie d'une part, mais aussi, et ce n'est pas le moindre de ses avantages, d'apporter des réponses à certaines questions concernant l'insertion professionnelle, notamment en contribuant au renforcement du sentiment de compétence (être prêt à prendre la classe). L'organisation des remplacements peut également être améliorée grâce à ce dispositif. C'est bien dans une perspective de durabilité et d'implantation du dispositif que le rectorat a confié au Département de la recherche de la HEP-BEJUNE la réalisation d'un suivi scientifique de ce dispositif de « formation par l'emploi » afin de s'assurer de l'adéquation des réalisations et des objectifs déclarés. Il est également demandé, par cette étude, d'apporter des éléments pour faire évoluer le dispositif (Pasche Gossin & Wentzel, 2016).

Les espaces de relation à privilégier entre recherche évaluative et gouvernance font émerger plusieurs enjeux que nous présentons ci-après.

L'enjeu éthique

Le premier enjeu est d'ordre éthique. Dans notre cas, pour répondre à une commande, la première phase de la démarche a consisté à établir une convention fixant les modalités de l'engagement. Celle-ci vise à légitimer l'accès au dispositif à évaluer et à fixer le cadre du suivi scientifique. Ainsi, il s'agit d'un premier jalon permettant de s'entendre avec les parties prenantes et de mettre au jour les enjeux de la commande, de préciser les repères pour l'action et les modalités d'intervention susceptibles d'apporter une plus-value à ses bénéficiaires. Abstraction faite d'aspects relatifs aux modalités de fonctionnement, la commande permet également de préciser la place et la posture des chercheuses et chercheurs, de leur donner un rôle actif tout en limitant les biais inhérents à ce type de recherche. Pour répondre à une commande, les chercheuses et chercheurs ne peuvent qu'être autonomes et guidés par les seules règles de leur méthode scientifique. Cette activité scientifique ne s'accommode

pas toujours avec l'objet de la demande d'étude tel que perçu par les commanditaires. Le risque est réel de détourner le processus ou l'objet vers d'autres fins que celles initialement conçues, comme le souligne Aballéa (1995, p. 18) : « le souci d'opérationnalité immédiate des réponses apportées à des questions d'évidence mais fortement prédéterminées par la réponse attendue accentue, dans de nombreux cas, les risques de soumission et de dérives » (cité par Bedin & Talbot, 2013, p. 171).

L'enjeu temporel

Le deuxième enjeu est temporel, celui-ci correspond à la question du temps nécessaire pour effectuer une activité de recherche. Cette temporalité est à mettre en lien avec la temporalité de la commande. Dans notre cas, il s'agit d'une étude longitudinale, laquelle a permis de recueillir le maximum d'informations permettant de comprendre les situations vécues et perçues par les actrices et acteurs concernés par le dispositif. Cette temporalité longue ne correspond pas toujours à la temporalité des commanditaires qui attendent des résultats rapides pour prendre des décisions. Cet enjeu temporel peut provoquer quelques tensions, voire impliquer des situations de fortes pressions temporelles pour les chercheuses et chercheurs et pour la qualité de la recherche. D'où l'importance de prendre le temps de formaliser la commande afin d'éviter des malentendus entre les parties prenantes.

L'enjeu participatif

Dans notre cas, la recherche issue d'une commande a joué dans le débat et l'orientation de l'action. La restitution des résultats a été accueillie comme un cadre de référence critique lors de débats. Elle a permis d'aboutir à une recherche de consensus et de compromis sur le sens de l'action à mener. Le recueil d'information sur l'état de fonctionnement du dispositif et la restitution des résultats ont permis aux trois parties prenantes – les décisionnaires, les responsables du dispositif et les chercheurs – d'interagir. Autrement dit, la recherche évaluative apporte une légitimité scientifique et un « rendre compte » aux commanditaires afin qu'elles et ils puissent faire reposer leur décision sur une expertise scientifique. Nous constatons que celle-ci joue de plus en plus un rôle déterminant dans les politiques de formation et les prises de décisions. Les résultats de la recherche procurent

des données et des avis aux commanditaires, ceux-ci les perçoivent comme des apports précieux pour confirmer ou contester une décision. Les informations (résultats, interprétations, recommandations) peuvent être utilisées dans la prise de décision ; cela est en lien avec l'expression « mieux connaître pour mieux décider ». En ce sens, la recherche évaluative reste un outil privilégié pour parvenir à construire des consensus et des compromis sur le sens de l'action à mener, à condition d'enrôler les parties prenantes et de prendre en compte leurs points de vue. Les décisions ont fait, dans notre cas, l'objet de négociation en concertation. Cet enjeu est relatif au mode partenarial à insuffler dans une institution. Ceci peut se comprendre comme un moyen de contre-pouvoir dans le sens de proposer une alternative aux décisions d'une seule autorité. Nous adhérons aux propos de Bedin et Talbot (2013) lorsqu'ils relèvent qu'idéalement la démarche d'évaluation de dispositifs devrait « s'appuyer sur une intelligence collective dotée d'un pouvoir d'action au bénéfice des compétences professionnelles de ses participants, des intérêts des bénéficiaires des actions prévues et de l'institution dans laquelle l'évaluation est vouée à se réaliser » (p. 167).

L'enjeu pragmatique

Le quatrième enjeu est pragmatique. Nous avons pour mission d'évaluer le dispositif de formation par l'emploi, puis de communiquer et de restituer des résultats correspondant à l'idée d'amélioration continue. Notre recherche a permis d'identifier les forces et les faiblesses du dispositif et, dans un même élan, à aidé à surmonter les difficultés de jeunesse du dispositif au travers de recommandations et de pistes réelles d'amélioration du fonctionnement conduisant à une pérennisation du dispositif. En ce sens, la recherche à visée évaluative est un instrument d'amélioration continue qui met en avant les éléments avantageux et les insuffisances. Il s'agit de résoudre des problèmes et de trouver des solutions à des fins d'amélioration ou d'adaptation d'une pratique/d'un dispositif. Autrement dit, les résultats de recherche donnent des repères pour remédier aux faiblesses et aux insuffisances du dispositif.

Quelques éléments de synthèse

Dans notre cas, la recherche évaluative a permis d'établir du lien, d'unifier, de rapprocher la recherche et la gouvernance. En effet, d'un point

de vue structurel, ces deux entités semblent suivre leur propre logique, tant leurs démarches, leurs instruments et leurs objets sont spécifiques. Or, la recherche évaluative peut constituer un levier pour positionner la recherche au sein des formations. Elle peut créer du lien et occuper ainsi une place déterminante dans les pratiques de gouvernance.

Tout au long de cette section, nous avons montré que la recherche évaluative répond à un double impératif. La première obligation consiste à souligner les contraintes et les effets du dispositif de formation sur les actrices et les acteurs, de s'assurer de l'adéquation des réalisations et de l'atteinte des objectifs déclarés, alors que la deuxième est orientée vers l'amélioration du dispositif et des pratiques qui en résultent lorsque qu'il s'agit d'apporter des recommandations dans la perspective d'optimisation, de durabilité et d'implantation du dispositif. En réponse à la commande, l'évaluation permet de se situer à différents niveaux (institutionnel, organisationnel, pratique, etc.) et auprès de différents acteurs (étudiant·e·s, formatrices, formateurs, mentor·e·s, directrices, directeurs, etc.).

La recherche évaluative est une activité rigoureuse et scientifique qui a avantage à s'intégrer à la gouvernance. Il s'agit, sans aucun doute, d'une avancée pour l'intégration de la recherche dans les hautes écoles pédagogiques, d'une nouvelle forme de légitimation des décisions lorsqu'il s'agit de faire preuve de transparence, d'exigence en matière d'amélioration continue. Cependant, il faut considérer la question de son développement institutionnel et de ses retombées concrètes avec prudence. S'il s'avère nécessaire de la distinguer des autres pratiques d'évaluation – telles que les démarches de contrôle, de gestion ou d'audit de performance – tant ses finalités, ses instruments méthodologiques, ses méthodes d'analyse sont différentes, nous devons également prendre en compte le type d'objet soumis à son expertise, l'environnement offert, ainsi que ses retombées dans le processus décisionnel. Tout ne peut ou ne doit pas être évalué par la recherche. Plus précisément, la recherche évaluative se doit d'être prudente face aux réformes publiques, aux impératifs de rationalisation budgétaire, à l'esprit de plus en plus concurrentiel qui tend à émerger dans le paysage des hautes écoles. Le risque encouru est qu'elle s'éloigne de ses préoccupations scientifiques, d'innovation, de réflexivité et d'ouverture pour devenir un « simple » instrument de régulation, pouvant aller jusqu'à devenir un outil « destructeur » de pratiques.

EXEMPLE 2 : L'ÉVALUATION DE L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DU PLAN D'ÉTUDES ROMAND (PER). UNE RÉFLEXION DIDACTIQUE DANS LE CADRE D'UN MANDAT POLITIQUE

Dans le cadre scolaire, l'évaluation a, de tout temps, fait partie des activités menées en classe. Les élèves réalisent des productions que l'enseignant·e va examiner afin de les évaluer. Ainsi, l'évaluation est un outil au service, à la fois du personnel enseignant pour les aider à situer leurs élèves et guider leur enseignement, et de la formation des élèves pour leur permettre de savoir où ils en sont dans leurs acquisitions ; elle a fondamentalement une fonction formative. Aujourd'hui, cette évaluation, inhérente à toute didactique, a non seulement tendance à être confondue avec la mesure mais on assiste également à une prolifération de différents types d'épreuves. La croyance est forte que tout peut être mesuré et que les résultats de ces mesures permettent d'apporter des réponses indiscutables sur les orientations à prendre en matière de politique éducative.

En Suisse, cette évolution vient, d'une part, d'une volonté d'harmoniser davantage la scolarité obligatoire, par la définition de *standards minimum de formation*, l'élaboration de plans d'études et d'instruments d'évaluation communs à chaque région linguistique, et d'autre part, d'une certaine influence du monde de l'économie qui conduit à une nécessité de rentabilité et d'efficacité du système scolaire comme dans une entreprise. Une des conséquences a été la multiplication des dispositifs d'évaluation dit *externes* destinés à mesurer l'efficacité et l'efficacité de l'école sur la base des performances des élèves, comme par exemple les tests PISA ou les tests de référence basés sur les standards de formation HarmoS. Le projet d'épreuves romandes communes – EpRoCom –, dont il va être question dans cette section, se situe pleinement dans cette mouvance (de Pietro *et al.*, 2016).

Tout en retraçant l'historique du projet EpRoCom avec ses différentes phases et ses changements importants d'orientations, nous montrerons le travail de recherche qui a accompagné le projet tout au long de la démarche et les problèmes rencontrés. Puis nous reviendrons sur les enjeux de recherche en examinant dans quelle mesure il est possible de les concilier avec ceux de la politique éducative.

De 2001 à 2007, le concordat HarmoS a été préparé au sein de la *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)*. Dans celui-ci, il est question d'harmonisation entre les cantons concernant des éléments fondamentaux du système éducatif, tels que la durée des niveaux d'enseignement, l'âge d'entrée à l'école et les principaux objectifs de formation des élèves. Pendant que cet accord était négocié, en 2004 déjà, des groupes de spécialistes issus des cantons romands et de l'*Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)* ont mené une première réflexion sur les conditions de création d'une épreuve commune aux sept cantons romands. L'implication de l'IRDP dès les premiers travaux s'explique premièrement par son rattachement – en tant que structure scientifique – à la *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)*, pour laquelle elle conduit des travaux de recherche, orientés vers l'aide et la décision politique. Deuxièmement, l'Institut travaille dans la continuité puisqu'il mène, depuis de nombreuses années, des activités de recherche sur les questions d'évaluation (Weiss, 1991; Pochon, 2006; Behrens, 2010).

Toujours dans une volonté de plus d'harmonisation, en 2005, la CIIP déclarait vouloir créer un véritable *Espace romand de la formation* avec pour base un plan d'études commun à toute la Suisse romande. Dans la foulée, le canton de Berne, appuyé par les cantons de Neuchâtel, du Jura et de Fribourg, commencent d'élaborer un plan d'études cadre. Les autres cantons – Vaud, Genève et Valais – rejoignent petit à petit le projet qui devient romand en 2007 et aboutit au Plan d'études romand (PER). Celui-ci a été introduit dans les cantons dès la rentrée scolaire 2011 avec une possibilité de mise en œuvre jusqu'en 2015. En 2007, le groupe de travail qui avait été constitué pour réfléchir à la potentialité d'une épreuve au niveau romand a remis son rapport en soulignant la nécessité d'avoir des synergies intercantionales pour développer une culture commune en matière d'évaluation: élaborer une méthodologie commune, une banque d'items, etc.

Une première tentative de concrétisation

En juin 2008, la CIIP confie le projet EpRoCom à l'IRDP en lui attribuant un mandat de recherche pour trois ans, afin d'étudier la possibilité de créer une épreuve romande commune pour le français et les mathématiques basée sur le Plan d'études romand (PER). Pour mener à bien ce projet,

l'équipe en charge du mandat crée un Consortium romand, composé de délégués cantonaux chargés de l'évaluation, et des groupes de travail, constitués de spécialistes de l'évaluation – chercheur·e·s, didacticien·ne·s, formatrices, formateurs et enseignant·e·s – dans les deux disciplines concernées. Le Consortium, dont un des rôles est de définir une conception commune pour l'évaluation dans le cadre de ces épreuves, rencontre assez vite un obstacle de taille et se rend compte que les dispositifs d'évaluation ne sont pas les mêmes dans tous les cantons et qu'il ne peut donc pas décider seul du type des futures épreuves romandes. Ainsi, les travaux du Consortium sont suspendus et, en 2009, celui-ci est dissous avec un renvoi des discussions auprès des chefs de département eux-mêmes. Cette question de la finalité des épreuves, en d'autres termes à quelle fin les résultats obtenus à de telles épreuves vont servir, est une question éminemment politique avec des enjeux différents d'un canton à l'autre. La même année, le concordat HarmoS entre en vigueur et la *Convention scolaire romande (CSR)* est ratifiée. Celle-ci concrétise la volonté de créer un *Espace romand de la formation*, en mettant notamment en œuvre les tâches que le concordat HarmoS délègue à la CIIP, comme par exemple l'harmonisation des plans d'études ou l'élaboration d'épreuves communes (Concordat HarmoS – ch.4, art.8, al.2⁷⁸). Les plans d'études, les moyens d'enseignement et les instruments d'évaluation ainsi que les standards de formation sont coordonnés entre eux (CSR – ch.2, sect.2, art. 15, al.1 et 2⁷⁹). De plus :

- La CIIP organise des épreuves romandes communes à l'*Espace romand de la formation*, en vue de vérifier l'atteinte des objectifs du plan d'études.
- En fin de cycle ou à la fin du degré secondaire I, si la discipline choisie pour l'épreuve romande commune correspond à celle d'un test de référence vérifiant un standard national, le test de référence peut servir d'épreuve commune.

De 2008 à 2010, les groupes de travail disciplinaires du projet EpRoCom ont tout d'abord recensé différents types d'évaluations cantonales afin d'en proposer un panorama montrant les grandes disparités d'un

⁷⁸ <http://www.edk.ch/dyn/11737.php>

⁷⁹ <http://www.ciip.ch/documents/showFile.asp?ID=2518>

canton à l'autre, tant concernant le nombre d'évaluations passées que de la fonction de ces évaluations. Forts de ce constat, les groupes ont cherché à stabiliser les définitions des différentes démarches d'évaluation – sommativ, diagnostique – en clarifiant la fonction de chacune d'elle. Ensuite, ils ont échafaudé des scénarios possibles pour une évaluation adaptée au PER et ont expérimenté l'un de ceux-ci basé sur une évaluation diagnostique. Les rapports qui en ont résulté (Marc & Wirthner, 2012, 2013) soulèvent plusieurs questions non résolues qui concernent – en particulier – la place de telles épreuves dans un environnement déjà bien occupé par d'autres évaluations (PISA, HarMoS, épreuves cantonales, épreuves en classe) avec un risque de surcharge pour les élèves, les liens entre les tests de référence HarMoS et les EpRoCom, la visée de ces épreuves, la démarche et la méthodologie à adopter et les éléments du PER à retenir pour l'évaluation. Les instances politiques en ont pris acte mais aucune réponse à ces questions cruciales n'a été apportée, en raison notamment de profondes divergences quant aux attentes des différents cantons.

Le chantier se poursuit

Dès 2011, face à ces questions non résolues, ni décisions concrètes prises par les autorités, les collaborateurs de l'IRDP en charge du dossier⁸⁰ ont – tout en commençant à développer la banque d'items, comme suggéré déjà en 2007 par le premier groupe de réflexion – poursuivi certains travaux scientifiques préparatoires, en travaillant en amont de la réalisation effective des EpRoCom (Sánchez Abchi *et al.*, 2016). Ils ont proposé des pistes concrètes en relation avec certaines questions en suspens, telles que l'approfondissement de l'analyse du PER afin de clarifier davantage les notions et concepts en jeu (compétence, connaissance, références culturelles) et leur articulation (Roth & de Pietro, 2013), l'analyse didactique des objectifs d'enseignement et d'apprentissage du PER qui peuvent/doivent faire l'objet d'évaluation, etc. (Roth *et al.*, 2014). Ces nouvelles analyses ont apporté des éléments supplémentaires à la compréhension de la problématique de l'évaluation, mais ont aussi soulevé des questions sur la manière dont chaque discipline considère et articule les notions en jeu, les types de tâches qui leur sont liées, le contenu des évaluations, etc.

⁸⁰ Dès 2011, ce projet a été mené – pour la discipline du français – par Murielle Roth et Jean-François de Pietro, qui a contribué aux réflexions développées dans ce chapitre.

(de Pietro, 2015). Un certain nombre d'autres questions évoquées précédemment, et qui relèvent de décisions politiques, ont été remises à nouveau sur le devant de la scène dans un rapport (Roth & de Pietro, 2015) et avec l'espoir que des décisions soient prises.

Lors du bilan de la CSR de 2015, la question des EpRoCom a été rediscutée, étant donné que l'article de la convention, précisant que la CIIP devait organiser des épreuves romandes communes, n'avait toujours pas été mis en œuvre. Devant l'absence de consensus intercantonal pour les questions – soulevées à maintes reprises – indispensables à la concrétisation des épreuves romandes communes, les responsables politiques ont décidé de poursuivre le développement de la banque d'items, faisant déjà l'objet de réflexions scientifiques et techniques, qui contiendra des matériaux pour évaluer les apprentissages des élèves, et sera mis à disposition du personnel enseignant et des départements cantonaux.

La question de l'évaluation : difficultés scientifiques et politiques

Depuis les prémisses du projet jusqu'à aujourd'hui, plus de dix ans se sont écoulés sans qu'une épreuve ne soit élaborée, peut-être un mal pour un bien ! Le projet dépend de décisions politiques sur lesquelles la recherche n'a pas prise et qui ne relèvent pas de la science. Par exemple, si les didacticien·ne·s peuvent certes en exposer les tenants et aboutissants, ce n'est pas sur des bases scientifiques qu'on peut finalement décider de la visée d'une épreuve – avec un intérêt pour les acquisitions des élèves par rapport au PER, ou pour l'instrument PER et dans quelle mesure il permet aux élèves d'atteindre les objectifs. De même, la science permet de décrire les contenus d'enseignement et les observables, mais ce n'est pas à elle de définir ce qu'on attend comme acquisitions de la part des élèves de Suisse romande et pourquoi.

Mais ce projet soulève aussi de nombreuses questions scientifiques difficiles – dont on ne peut faire l'économie –, et qui ont trait à la validité de l'évaluation : quels sont les éléments du PER qui peuvent être observés, évalués ? Qu'évalue-t-on vraiment ? Est-ce que les questions qui sont posées à l'élève évaluent vraiment sa compréhension globale de l'histoire ou sa capacité à recopier, à repérer ?

Pour gouverner, les instances politiques ont besoin de données valides sur le plan scientifique, c'est pourquoi la recherche joue un rôle fondamental non seulement en mettant en lumière des mécanismes invisibles, en montrant et démontrant, mais aussi en critiquant ce que font les politiques éducatives. Dans le cas du projet EpRoCom, qui est le fruit d'une décision politique, une réflexion didactique est indispensable, d'une part pour que les matériaux d'évaluation proposés, basés sur le PER, qu'ils soient utilisés par les enseignant·e·s pour évaluer les acquisitions de leurs élèves ou dans le cadre d'une future épreuve romande, aient une validité de contenu, autrement dit qu'ils évaluent bien ce qu'on veut évaluer, et d'autre part, pour prévenir toute dérive techniciste et économiste de l'évaluation.

EXEMPLE 3 : DONNÉES RÉCOLTÉES ET UTILITÉ DES RECHERCHES

S'il apparaît de manière évidente que les recherches ne sont pas toujours inutiles, force est de constater qu'elles ne servent pas toujours avantageusement celles et ceux à qui elles sont prioritairement destinées et les résultats ne fournissent pas forcément des réponses satisfaisantes aux questions que se posent les mandants. Dans le monde de l'éducation, innover est devenu indispensable, c'est même un impératif de fonctionnement efficace de l'école moderne en raison de la somme des connaissances et la masse des savoirs qui augmentent constamment, alors que dans le même temps les exigences institutionnelles deviennent souvent insupportables.

La recherche pédagogique, par les interrogations qu'elle suscite en relation avec sa fonction, et l'implication des chercheur·e·s lors de modifications scolaires, devrait permettre de mettre en évidence les lacunes, voire les inepties de certaines réformes adoptées pour une soi-disant amélioration des structures scolaires. Dans notre réflexion, le terme de recherche doit être compris dans son sens le plus large, comme étant l'ensemble des activités et des dispositifs qui sont mis en place pour étudier une démarche, observer un comportement, recueillir des informations ou mettre en place des expérimentations. Dans cette conception, la préoccupation majeure des chercheur·e·s devrait être de faire le meilleur usage possible des données recueillies, en mettant leur travail en valeur par une présentation simple et surtout compréhensible des résultats mis en évidence. Si les objectifs et les attentes liés aux démarches

évaluatives envisagées sont clairement précisés, alors les recherches permettront d'accompagner les processus d'innovation de manière efficiente. Dès lors, il devient évident que les évaluations pédagogiques influenceront notablement sur les modifications touchant le monde scolaire et en ayant pour objectif prioritaire l'amélioration de l'organisation et du fonctionnement des structures éducatives.

Les enquêtes qui s'intéressent plus particulièrement aux apprentissages des élèves, dans différentes disciplines, essayent avec plus ou moins de succès de faire le lien entre le monde de la recherche pédagogique et celui de la politique (Riesen, 1994). Et, au-delà de la curiosité engendrée par ce monde si particulier et presque exotique, les discussions autour des résultats obtenus abordent fréquemment la question de leur véritable influence sur les pratiques pédagogiques quotidiennes et subsidiairement sur les changements qu'ils vont inévitablement engendrer. L'inexploitation d'une grande quantité de données récoltées génère, à juste titre, des critiques souvent judicieuses concernant le manque de valorisation de certaines grandes enquêtes décidées unilatéralement par les instances politiques, qui souvent refusent de donner les moyens nécessaires aux scientifiques pour pouvoir procéder à des analyses approfondies.

Les grandes enquêtes

L'idée d'effectuer des comparaisons entre différents systèmes éducatifs, par le biais d'études menées à grande échelle (De Landsheere, 1982), est apparue dans le monde de la recherche pédagogique il y a plus de cinquante ans. Elles s'intéressaient alors aux similitudes et aux différences que les multiples et diverses pratiques scolaires pouvaient engendrer à l'école. Ainsi, les enquêtes internationales s'intéressant aux apprentissages des élèves sont apparues il y a près de cinquante ans. Une des premières grandes enquêtes a été initiée par l'UNESCO⁸¹ en 1961 et portait sur les acquis des élèves par une évaluation du fonctionnement de l'enseignement et des structures scolaires. Ensuite, se sont mises en place d'autres grandes enquêtes internationales telles que PIRLS⁸², TIMSS⁸³ ou PISA⁸⁴.

⁸¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

⁸² PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study, tous les cinq ans depuis 2001.

⁸³ TIMSS : Trends in international Mathematics and Science Study, tous les quatre ans depuis 1995.

⁸⁴ PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves, tous les trois ans depuis 2000.

Depuis maintenant plus de vingt ans, le nombre de recherches menées annuellement dans le monde de l'éducation, en général, et de l'école, en particulier, a augmenté de manière spectaculaire. Les travaux menés par les chercheur·e·s sont souvent entrepris sur mandat des instances en charge de l'éducation et les motivations qui sous-tendent à la délivrance de tels mandats de recherche reposent assurément sur la volonté affirmée de pouvoir disposer d'indicateurs fiables (Hubermann & Gather Thurler, 1989) qui doivent permettre un pilotage aussi efficace que possible du système éducatif sans toutefois vouloir produire trop d'informations dérangeantes pouvant faire l'objet de critiques auxquelles il serait difficile de répondre. En élaborant des indicateurs qui mettent en évidence les réussites et les difficultés du fonctionnement des écoles et des institutions de formation, les enquêtes permettent d'effectuer des comparaisons entre les différentes politiques éducatives en ne s'intéressant pas uniquement à la mesure des performances des élèves, mais en observant également le fonctionnement des systèmes éducatifs et parfois le contenu des programmes scolaires (Riesen, 2014).

Il faut toutefois relever que, de nos jours, le monde de la pédagogie et particulièrement celui de la recherche, préfère parler de gouvernance pour qualifier ce qui est traditionnellement compris comme relevant du pilotage du système éducatif. Cette notion, qui peut être définie comme étant la mise en œuvre d'un ensemble de dispositifs qui permettent d'assurer une meilleure coordination entre les différents partenaires impliqués dans une structure, apparaît telle quelle dès les années 80. En ce qui nous concerne, nous retenons plus volontiers le concept de gouvernance académique évoqué par Bouvier (2012) et qui stipule qu'elle devrait envisager « *l'obligation de passer de l'égalité des droits à l'égalité des résultats* ». Ainsi, cette gouvernance, souvent évoquée et pointée du doigt lorsqu'il y a un embarras lié à la publication de résultats, est critiquée et clairement remise en cause lorsque les performances d'une organisation étatique, comme par exemple celle de l'école, sont clairement identifiées comme étant inefficaces. Comme il apparaît que la pertinence de certaines recherches n'est pas forcément évidente car, alors que les responsables politiques attendent des informations indispensables à une *bonne gouvernance* du système éducatif, il s'avère que les résultats ne sont souvent véritablement utiles qu'aux seul·e·s chercheur·e·s, que ce soit en raison de leurs présentations ou des objets sur lesquels les observations

portent. De plus, dans le monde de l'éducation, d'aucuns se montrent sceptiques concernant la véritable utilité pédagogique de ces évaluations.

Alors que le corps enseignant subit d'importantes perturbations dans sa planification lorsque des administrateurs de tests débarquent dans les établissements scolaires, le déficit de retour d'informations légitime la question de la véritable utilité de toutes les évaluations planifiées. Si les autorités en charge de l'éducation attendent des résultats et des conclusions définitives, la réalité des analyses ne permet de dresser qu'un portrait imprécis de l'organisation et du fonctionnement des structures éducatives, en raison des caractéristiques des indicateurs produits qui sont censés identifier les particularités des cursus scolaires tout en identifiant leurs forces et leurs faiblesses. Subséquemment, les résultats relevés mettent en évidence le fait que les écoles pourraient et devraient être plus efficaces tout en faisant preuve de plus d'équité. Les efforts consentis par les autorités politiques devraient alors trouver une certaine légitimité en prouvant que les investissements consentis, qu'ils soient matériels ou financiers, n'ont pas été vains et que la ligne de conduite politique est la bonne.

L'exemple de PISA

Pour illustrer nos propos concernant les analyses effectuées ainsi que l'utilisation lacunaire des résultats, considérons l'enquête PISA qui s'intéresse aux compétences des élèves et plus uniquement aux savoirs ou maîtrise des apprentissages. L'OCDE⁸⁵ précise les objectifs de cette dernière de la manière suivante : « *L'enquête PISA cherche non seulement à évaluer la capacité des élèves à reproduire ce qu'ils ont appris, mais aussi à déterminer dans quelle mesure les élèves sont capables de se livrer à des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris et d'utiliser leurs connaissances dans des situations familières ou originales et dans des contextes en rapport ou non avec l'école.* » (OCDE, 2000)

Cette enquête est particulièrement intéressante par l'émergence de trois types d'indicateurs : ceux qui concernent les performances (les

⁸⁵ Organisation de coopération et de développement économiques.

résultats obtenus), ceux qui s'intéressent aux caractéristiques de la population testée (les variables contextuelles), enfin ceux qui présentent l'évolution des résultats dans le temps grâce à la répétition périodique de l'évaluation. De plus, l'originalité de l'enquête est que, en plus d'attribuer un score aux élèves pour chaque domaine testé, les résultats sont distribués dans des niveaux de compétences préalablement définis. PISA a ainsi permis de produire une importante quantité de données concernant les conditions de scolarisation, les modalités d'apprentissage ou encore l'environnement social et familial des élèves, qui complètent utilement celles récoltées sur les capacités et les aptitudes des jeunes. Le questionnaire des élèves ainsi que celui destiné aux responsables d'établissements permettent l'identification de plusieurs facteurs qui contribuent à expliquer partiellement les résultats obtenus, de même que les variances observées. De plus, certains constats, concernant le rôle joué par le genre des élèves, leur origine, la langue parlée à la maison ou encore l'environnement socioéconomique de leurs parents, ont pu être établis (Nidegger *et al.*, 2014).

Différentes critiques sont émises au sujet de PISA ; elles portent sur l'éventuelle faiblesse de la représentativité des populations d'élèves en raison des échantillonnages réalisés, sur les biais statistiques induits par les types d'analyses effectuées, sur les cadres théoriques sous-jacents ou sur les problèmes liés aux traductions des questions dans les différentes langues. Si ces reproches peuvent parfois se justifier partiellement, le principal grief que nous retenons concerne la présentation des performances des pays sous forme de classements en fonction des scores moyens.

Il est évident que les médias, de même qu'une partie de la population, se délectent de l'établissement de ces hiérarchies graphiquement séduisantes mais qui représentent souvent un cauchemar pour les autorités politiques lorsque leurs élèves ne figurent pas dans le haut du classement. Et, de surcroît, les analyses et les interprétations publiées concernant les résultats dévoilés sont souvent lacunaires, erronées et malheureusement définitives. La taxonomie, établie selon des moyennes calculées de manière savante, est souvent interprétée comme étant le reflet de la qualité des systèmes de formation considérés et engendre parfois des réformes politiques et institutionnelles non souhaitables ou totalement inefficaces. Or, il nous apparaît qu'un autre type de classement, par exemple par niveaux de compétences, produit une hiérarchie sensiblement différente

qui permet une interprétation originale des résultats en établissant une autre distribution des pays participants. Finalement, il faut admettre que les conclusions retenues n'aident pas forcément à prendre des décisions politiques adéquates car elles ne disent pas grand-chose de la réalité scolaire vécue en classe ou des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignant·e·s dans leurs pratiques quotidiennes. Dès lors, il apparaît que les velléités affirmées des instances dirigeantes de tenir compte des travaux menés par les chercheur·e·s en éducation ne semblent pas être toujours suivies de décisions ingénieuses.

Quelques réflexions

Il apparaît souvent que les évaluations menées à grande échelle sont surtout utiles aux chercheur·e·s en raison de la valorisation proposée et de la diffusion insatisfaisante des résultats. Les principaux intéressés, les responsables d'établissements, les membres du corps enseignant ou les élèves eux-mêmes, n'ont accès qu'à des informations partielles et doivent se contenter de résultats généraux, globaux et lacunaires qui donnent parfois l'impression que d'aucuns cherchent à dissimuler des informations importantes en ne dévoilant pas toute la vérité. Les analyses disponibles révèlent de manière flagrante une sous-utilisation évidente des données disponibles, et ceci par manque de temps ou de moyens si ce n'est par absence de volonté politique.

Aujourd'hui, la question que se posent de nombreux responsables politiques est de savoir comment augmenter la moyenne globale des scores obtenus par les élèves en se demandant s'il faut soutenir activement les élèves les moins performants ou s'il est plus judicieux de favoriser l'augmentation de la proportion d'élèves qui obtiennent des scores élevés. Les deux options sont difficilement défendables et la réelle question que doivent se poser les responsables de l'école est celle de la véritable définition d'un système éducatif performant qui se doit d'assurer, à tous les jeunes, l'acquisition d'un ensemble de connaissances, de favoriser la maîtrise de certains apprentissages et d'encourager l'utilisation de leurs compétences acquises afin de faciliter leur intégration dans le monde d'aujourd'hui.

À l'avenir, il faudra absolument tenir compte de la complexité des nombreuses structures scolaires différentes et intégrer dans les réflexions

des politiciens les exigences croissantes de la société ainsi que de l'économie. Cette dernière considère encore trop souvent que l'école ne répond pas aux attentes du monde professionnel et que les acquis des jeunes ne correspondent pas aux besoins actuels de la société. Alors que les autorités scolaires prennent connaissance des propositions et des recommandations émises par les chercheur·e·s, les enseignant·e·s doivent encore patienter dans leur classe avant de percevoir concrètement les effets d'une réforme, adoptée par les politicien·ne·s mais issue des réflexions des scientifiques. Il y a plus de septante ans, Dottrens (1946) affirmait que « dès que l'on oublie les fins supérieures de l'éducation, dès que l'on perd de vue le but, la ou le pédagogue devient alors la proie de la routine, d'une pratique qu'aucun idéal n'éclaire, d'une technique qui n'est plus qu'un dressage de l'intelligence ». Finalement, pour éviter de multiplier les enquêtes et les évaluations, il faudrait peut-être se poser la question des réelles possibilités d'introduction de réformes à visées pédagogiques avant de se lancer aveuglément dans des démarches possiblement inutiles pour le quotidien des pédagogues en classe. Des recherches et des résultats, parfois beaucoup de sueur pour finalement peu de changements, mais des démarches tout de même utiles !

EN GUISE DE CONCLUSION

La recherche évaluative est une activité institutionnelle émergente faisant partie des institutions de formation et d'éducation. À ce titre, elle a une place importante à occuper dans les débats. Pour éviter de nombreuses dérives, il est recommandé de faire preuve de prudence. Ainsi, avant tout engagement, il est bon de définir les territoires et les frontières propres aux pratiques de recherche et aux pratiques de gouvernance. Cela passe par une précision des rôles, des droits, des pouvoirs et des responsabilités des uns et des autres. Cela passe également par l'idée d'établir un contrat précis dans le sens d'une mise en évidence claire des relations entre les commanditaires et les chercheur·e·s. Les travaux de Bedin et Talbot (2010) sont très explicites à ce sujet.

L'évaluation des programmes et des dispositifs de formation n'est pas une pratique nouvelle. De nombreux travaux relèvent déjà de multiples pratiques dont les diverses méthodologies ont été mises au point

pour évaluer le rendement des formations et fournir des informations aux responsables. Toutefois, ces travaux ont été réalisés la plupart du temps par des économistes de l'éducation ou de la formation dans une visée d'optimisation du rendement. Nous constatons, au fil des années, un développement de l'évaluation des programmes et des dispositifs de formation dans le pilotage de systèmes de formation et d'éducation. Cette pratique – prenant en compte diverses dimensions qui vont au-delà d'une dimension économique – devient un instrument ou un outil de la gouvernance soit pour diagnostiquer, réguler, accompagner et améliorer l'action, soit pour contrôler ou prescrire le changement. En ce sens, elle devient un instrument de pilotage des institutions d'éducation et de formation de niveau tertiaire. L'évaluation peut être interne ou externe, elle peut se réaliser sous diverses formes, selon les buts et les enjeux visés, elle peut s'organiser par différents services (service de pilotage interne avec l'aide des départements de la recherche, service externe mandaté). Néanmoins, la recherche, en tant qu'organe institutionnel et stratégique dans le mode de gouvernance, est un maillon essentiel dans la gouvernance et occupe une place sur ce terrain lorsqu'il est question d'expertise scientifique ou de suivi scientifique. Compris au sens de Bedin et Talbot (2010) : « l'évaluation de dispositifs complexes (projet éducatif, action de formation, innovation, etc.) s'inscrit le plus souvent dans une démarche de grande amplitude temporelle, mobilise différents groupes d'acteurs et nécessite la mise en œuvre de méthodologies diversifiées à la hauteur des enjeux initialement posés dans ce type d'évaluation » (p. 2). Nous ne pouvons qu'espérer que la recherche évaluative soit appelée avec prudence à devenir un réel partenaire de taille dans les modes de gouvernance en éducation et en formation.

LES ENQUÊTES PISA : DES RETOMBÉES DIFFÉRENCIÉES SELON LES CONTEXTES

Marion Dutrévis, Christian Nidegger & Anne Soussi

INTRODUCTION

Depuis leur mise en place en 2000, les études PISA jouent un rôle important dans le monitoring des systèmes scolaires. PISA, au même titre que d'autres enquêtes internationales, permet de contribuer à une meilleure connaissance des systèmes scolaires. Mais ces enquêtes font l'objet de vifs débats quant à leur pertinence, à leur utilité et aux évolutions scientifiques et politiques qu'elles symbolisent. Ce chapitre n'a pas vocation à prendre position dans le débat permanent quant à l'intérêt des enquêtes PISA ; il vise plutôt à offrir un point de vue nuancé et distancié, en montrant que l'influence de ces enquêtes est à la fois subie et choisie par les pays qui participent. Dans un premier temps, nous centrerons notre propos sur le lien complexe entre les enquêtes PISA et les politiques scolaires nationales. Il s'agit ici de décrire la place grandissante des grandes enquêtes internationales, dont PISA est le symbole, et d'analyser les lectures différenciées qui en sont faites à l'échelle internationale. Dans un second temps, nous nous focaliserons sur le cas de la réception et de l'utilisation des enquêtes PISA en Suisse. Ce regard spécifique sera l'occasion d'entrer plus en détail sur les multiples effets, directs et indirects, souhaités ou subis, des grandes enquêtes internationales.

PISA ENTRE RECHERCHE ET POLITIQUE

Situer les enquêtes PISA dans le paysage éducatif actuel semble un préalable indispensable à une discussion sur leurs effets. Dans un premier temps, quelques balises chronologiques rendent compte du développement des enquêtes de l'OCDE, et des débats qu'elles suscitent quant à la relation entre politique et recherche. Dans un second temps, la réception de PISA à l'échelle internationale montre que l'impact de PISA est largement différencié selon les résultats qu'il produit et les contextes éducatifs et politiques nationaux.

Le développement des enquêtes PISA dans le paysage éducatif

Dans les années nonante, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) lance l'élaboration du Programme international sur les acquis des élèves (PISA) (Bottani, 2012; Sellar & Lingard, 2014). En 2000, 28 pays membres de l'OCDE et 4 pays non-membres participent à la première enquête PISA. Depuis cette première enquête, le nombre de pays participants n'a cessé de croître. En 2015, pour l'enquête la plus récente, 72 pays sont concernés (OCDE, 2016). Cette progressive expansion traduit à elle seule l'importance grandissante accordée aux grandes enquêtes internationales en éducation, et en premier lieu aux enquêtes PISA. L'expansion de PISA, comme celle d'autres enquêtes internationales, symbolise largement l'évolution de la politique et de la recherche en éducation, avec une place accrue accordée aux nombres et aux comparaisons internationales (cf. le développement des politiques d'*accountability*; voir par exemple Felouzis & Hanhard, 2011).

PISA reflète aujourd'hui l'évolution des politiques scolaires, de la recherche en éducation, mais aussi du rapport entre politique et recherche (p. ex., Lessard & Carpentier, 2015; Mons, 2007; Rochex, 2008). Pour plusieurs auteur·e·s, PISA illustre le passage à un État-évaluateur et au rôle d'experts joués par les chercheurs. Les enquêtes PISA étant le produit d'une instance politique, la recherche semble être réduite à suivre le politique, et perdre son autonomie (cf. les modèles de Young, Ashby, Boaz & Grayson, 2002). Mangez et Cattonar (2010, voir aussi Cattonar, Mangez, Delvaux, Mangez, & Maroy, 2009) proposent une analyse intéressante de l'utilisation

des enquêtes PISA en Belgique francophone, aboutissant à une conclusion quelque peu différente à l'échelle locale. Les auteur·e·s questionnent le statut des enquêtes PISA à travers des entretiens avec les les interlocutrices et interlocuteurs scolaires, les documents produits par l'OCDE, les débats parlementaires, ainsi que les articles (de presse et scientifique) qui traitent des enquêtes PISA. Pour les auteur·e·s, il s'agit de déterminer si les enquêtes PISA représentent un instrument de gouvernance de l'État-évaluateur ou un instrument d'*accountability*. Leurs analyses les conduisent à considérer les enquêtes PISA, et de fait l'OCDE, comme un « tiers évaluateur ». En Belgique francophone, les enquêtes PISA constitueraient ainsi une base statistique externe permettant à la population d'exercer un certain contrôle sur les institutions. Comme l'écrivent les auteur·e·s, « *l'Etat n'est pas (uniquement) un Etat évaluateur: il est aussi évalué, classé et comparé à d'autres pourvoyeurs de services éducatifs, belges ou étrangers* » (p. 39).

De telles évolutions s'accompagnent de critiques vives, largement recensées dans la littérature. Les critiques portent sur la place de la recherche, comme nous venons de le voir, mais pas seulement. Dans le débat politique, scientifique et public, les critiques portent également sur plusieurs aspects liés à la méthodologie des enquêtes PISA (compétences évaluées, échantillonnage, différences culturelles, ; pour une recension plus exhaustive de ces critiques, voir par exemple Felouzis & Charmillot, 2012 ; Grek, 2009 ; Mortimore, 2009).

L'impact majeur attribué aux enquêtes PISA et aux recommandations de l'OCDE qui en découlent doit être relativisé lorsque l'on examine la variabilité internationale dans la réception et l'utilisation de ces enquêtes (p. ex., Breakspear, 2012 ; Grek, 2009 ; Pons, 2011). C'est ce que nous illustrerons dans la section suivante.

PISA et sa lecture au niveau international

Lorsqu'on examine la littérature centrée sur les enquêtes PISA, il apparaît que leur impact varie en fonction de plusieurs facteurs, tels que les résultats nationaux à PISA, les réalités nationale préexistantes (existence ou non d'évaluation externe nationale, par exemple) ou encore les représentations par rapport à l'instrument d'évaluation à proprement parler. Plusieurs travaux illustrent cette variabilité. On dispose notamment de travaux

comparatifs. Ainsi, Grek (2009) ou Martens *et al.* (2010, cités par Breakspear, 2012) ont examiné et comparé la réaction aux résultats PISA dans différents pays. En 2009, Grek compare la réception des résultats PISA dans 3 pays : la Finlande, l'Allemagne et la Grande-Bretagne. En Finlande, les bons résultats sont vécus comme une surprise. Ils conduisent bien sûr à une certaine couverture médiatique, mais qui reste modérée par rapport à celle d'autres pays tels que l'Allemagne. En Grande-Bretagne, les médias focalisent moins qu'ailleurs leur attention sur les aspects négatifs qui ressortent des enquêtes PISA, notamment en termes d'équité. Enfin, l'Allemagne vit la première enquête PISA comme un choc (Grek, 2009). Les résultats, bien en dessous des attentes, sont largement rapportés et commentés dans la presse. Et, malgré les critiques adressées à la méthodologie des enquêtes PISA, il y aura progressivement acceptation des résultats et influence sur les décisions en matière de politiques scolaires. Martens *et al.* (2010, cités par Breakspear, 2012) ont effectué le même type de comparaison internationale. Ils opposent deux types de réaction aux résultats PISA. On retrouve d'un côté les pays dans lesquels les résultats ont donné lieu à de fortes réactions (Allemagne et Suisse, deux pays qui ne disposaient pas jusqu'alors de dispositif national d'évaluation) et ceux pour lesquels les réactions sont restées modérées (États-Unis, Nouvelle-Zélande, Grande-Bretagne). Dans le second cas toutefois, les motifs diffèrent en fonction de plusieurs critères. Certains pays avaient, préalablement à PISA, une culture forte de l'évaluation (États-Unis). D'autres ont peu réagi en raison de résultats nationaux positifs (Nouvelle-Zélande). D'autres enfin avaient entamé des réformes scolaires avant la publication des résultats PISA (Grande-Bretagne).

Au-delà des comparaisons internationales, l'examen de la réception des enquêtes PISA au niveau national permet de mieux comprendre l'interaction entre PISA et les contextes politiques et scolaires locaux. Le cas de la France permet par exemple d'illustrer l'évolution du rapport aux enquêtes PISA (Mons & Pons, 2013 ; Pons, 2011). Suite à la première enquête, les résultats sont moyens, mais il y a peu de communications. PISA reste « *une affaire d'initiés* » (Mons & Pons, 2013, p. 11). Les élections politiques à venir conduisent à une certaine prudence. Par ailleurs, les expert-e-s en études quantitatives ne sont pas si nombreux à pouvoir s'exprimer sur PISA. Les choses changent après 2004, avec une pression internationale et nationale à fournir des indicateurs statistiques. Cette évolution conduit à un autre regard sur PISA, moins critique (critique qui reviendra néanmoins par la suite).

Si les enquêtes PISA sont influentes aux niveaux nationaux et internationaux, il apparaît donc que leur impact dépend en partie des contextes nationaux et des résultats obtenus par les différents pays. Dans la seconde partie de ce chapitre, la présentation des retombées de PISA en Suisse nous permettra de développer le rapport entre PISA et les politiques scolaires, en particulier les politiques visant à harmoniser les systèmes scolaires qui jusqu'alors relevaient quasi uniquement de la compétence de chaque canton.

LES ENQUÊTES PISA ET LEURS RETOMBÉES EN SUISSE

En Suisse, la scolarité obligatoire est une tâche qui relève essentiellement des cantons. Dans les années 1990, s'est posée la question d'une certification nationale à la fin de la scolarité obligatoire. Un rapport sur cette question a été réalisé et soumis à consultation. À l'époque, il était avancé, notamment, l'idée d'un examen national de fin de scolarité. Toutefois, les résultats de la consultation avaient montré que la majorité des cantons rejettent cette idée (CDIP, 1998). Cependant, dans le même temps, la CDIP décide de participer à PISA et demande de constituer, dans le cadre de cette étude, des échantillons complémentaires de 9^e année dans chaque région linguistique et pour les cantons qui le souhaitent. Il s'agit donc dans un premier temps de donner un aperçu du fonctionnement du système scolaire suisse au moment des premières enquêtes PISA. Une fois cette présentation faite, nous verrons dans un second temps comment les premiers résultats ont été accueillis et ont influencé l'évolution du système de formation suisse.

Contexte suisse et première enquête PISA

Comme une trentaine d'autres pays, la Suisse participe à la première enquête PISA qui se déroule en 2000. L'enquête PISA arrivait à un moment où la question d'une plus grande convergence des systèmes scolaires cantonaux fait débat. Comme l'explique Bieber (2010), la mise en œuvre des réformes en Suisse est complexe. Différentes caractéristiques du système politique suisse contribuent à cette complexité. Le fédéralisme, le principe de démocratie directe de même que le droit de veto dont bénéficient les cantons sont autant de facteurs qui ralentissent le processus des réformes. Avec la première enquête PISA, un certain nombre de projets éducatifs en

Suisse, et en premier lieu l'harmonisation du système scolaire, vont aller de l'avant. Comme le souligne Bieber (2010), PISA ne va pas exercer une influence directe, mais plutôt agir comme un médiateur.

L'enquête PISA donne une photographie des systèmes scolaires en interrogeant les jeunes de 15 ans, quelle que soit leur place dans les systèmes scolaires nationaux. Ce choix fait que pour la Suisse, comme pour d'autres pays, cette population d'élèves se situe à cheval sur le secondaire I et le secondaire II. Pour disposer d'informations plus en accord avec sa structure fédérale et la répartition des tâches entre cantons et Confédération, la Suisse a demandé un échantillonnage complémentaire d'élèves de 9^e année, qui constitue la dernière de la scolarité obligatoire (Nidegger *et al.*, 2001). En effet, la scolarité obligatoire relève uniquement des tâches des cantons alors que pour le secondaire II, les tâches sont réparties avec d'autres partenaires, notamment la Confédération pour ce qui relève de la formation professionnelle. De plus, la Suisse ne dispose pas alors d'outils nationaux d'évaluation des compétences ni, plus généralement, d'information nationale sur son(s) système(s) scolaire(s). Ce choix indique donc que la participation de la Suisse à PISA s'inscrit bien dans les préoccupations de l'époque en vue de mieux connaître les résultats des systèmes scolaires suisses dans la perspective d'une convergence des systèmes cantonaux. La participation à l'enquête PISA permet alors de contourner la mise en place d'un dispositif complexe de développement d'instruments nationaux et la nécessité de trouver un consensus avec l'ensemble des cantons. La mise en place d'un tel dispositif national d'évaluation des compétences aurait certainement pris de longues années de négociations.

La Suisse, de par le nombre de systèmes scolaires différents, constitue à elle seule un microlaboratoire des retombées possibles de PISA sur les politiques scolaires. Nous revenons sur ces retombées dans la section suivante.

Quels effets de PISA en Suisse ?

La publication des résultats de la première enquête PISA 2000 suscite une vive réaction dans le public et chez les différents partenaires de l'école. Les résultats relativement moyens de la Suisse (Nidegger *et al.*, 2001) sont une surprise. Dans l'idée de la plupart des partenaires de l'éducation et

dans le public, on imaginait que la Suisse, le pays sans matières premières, s'était développé grâce à sa matière grise et qu'il devait avoir un système scolaire particulièrement performant. Dans la foulée de cette première enquête, un certain nombre d'études complémentaires nationales sont réalisées. Elles débouchent sur un ensemble de dix recommandations du groupe de pilotage PISA (Buschor, Gilomen, & McCluskey, 2003), reprises dans le plan d'action de la CDIP de juin 2003. Ces recommandations sont présentées comme issues des résultats de l'enquête PISA et des exploitations complémentaires nationales. Cependant, le lien entre les résultats PISA et ces recommandations n'est pas toujours évident. En effet, ces dix recommandations permettent aussi de mettre à l'ordre du jour des préoccupations antérieures à PISA, et dont le but essentiel est de faire converger les systèmes scolaires cantonaux. Nous reprenons ci-dessous certaines de ces recommandations.

Une des recommandations vise à rendre la scolarité obligatoire à 4 ans. Les résultats de l'enquête PISA ne montrent aucunement qu'une obligation de scolarité à 4 ans permettrait une amélioration des compétences des élèves. En effet, aucun pays participant à l'enquête (et a fortiori les pays obtenant les résultats les plus élevés) n'a une telle obligation. En Suisse, la situation est alors très différente d'un canton à l'autre. De nombreux cantons scolarisent déjà plus de 90 % de leurs élèves à 4 ans, alors que certains cantons n'offrent même pas cette possibilité à leur population. Malgré cette hétérogénéité des pratiques et l'absence de lien démontré entre scolarisation précoce et résultats à PISA, la Suisse va s'appuyer sur PISA pour établir cette recommandation.

Une autre recommandation propose de reculer l'âge de la sélection des élèves. Cette recommandation s'inspire largement des résultats de PISA qui tendraient à montrer que les systèmes scolaires non ségrégationnistes seraient plus efficaces. Toutefois, la comparaison des résultats cantonaux en Suisse ne permet pas d'observer un effet de la structure scolaire sur les performances des différents cantons (Antonietti & Guignard, 2005; Nidegger *et al.*, 2001). Par ailleurs, les propositions de recul de la sélection des élèves en Suisse visent uniquement à uniformiser la longueur du primaire et à réserver le secondaire I aux trois dernières années de la scolarité obligatoire. En effet, dans cette recommandation qui sera reprise dans le concordat HarmoS, rien n'est dit sur la structure du secondaire I; les

cantons restent libres de l'organiser comme ils le souhaitent. Cette question semblait alors trop sensible pour être inscrite dans le concordat. D'ailleurs, depuis les enquêtes PISA, cette question reste un débat typiquement cantonal avec des transformations différentes des structures du secondaire I. Ainsi, le canton de Vaud a opté récemment pour un système mixte avec une filière pré-gymnasiale, et un système à niveaux et options pour les autres élèves. Le canton de Genève a, quant à lui, choisi un retour à un système à trois filières hiérarchisées au lieu de deux filières.

Enfin, une autre recommandation propose de mettre en place une vérification périodique des objectifs nationaux de formation. Cette recommandation permet de s'appuyer sur les résultats de PISA pour mettre en place un dispositif de convergence des systèmes scolaires cantonaux en vérifiant si les cantons atteignent les objectifs nationaux de formation. Ainsi, par l'intermédiaire des résultats et des exploitations de l'enquête PISA, on propose de concrétiser une harmonisation forte des systèmes scolaires cantonaux : ces derniers restent relativement libres dans la façon d'organiser l'enseignement, mais ils sont évalués sur ce que produisent leurs systèmes scolaires.

Les trois recommandations présentées ci-dessus seront reprises dans le concordat HarmoS qui sera adopté en 2007. Comme l'illustrent les propos sur les trois recommandations prises en exemple, ce concordat a largement profité de la dynamique instaurée par la participation aux enquêtes PISA, tant du point de vue des résultats que des démarches et des instruments, pour faire un pas décisif vers l'harmonisation des systèmes scolaires cantonaux (Moreau, Nidegger, & Soussi, 2006). Les concordats étant des accords basés sur le volontariat, le concordat HarmoS a dû être ratifié par les cantons. À ce jour, 15 cantons sur 26 (représentant 76% de la population suisse) l'ont ratifié. L'élément le plus critiqué lors du processus de ratification et qui, par conséquent, a amené certains cantons à ne pas le ratifier, est la scolarisation à 4 ans considérée parfois comme une volonté de l'école d'arracher les enfants à leur famille trop tôt.

Un des points centraux du concordat HarmoS, et qui peut être lu comme un effet des enquêtes PISA, concerne la définition de standards nationaux de formation, rebaptisés compétences fondamentales, et la vérification de l'atteinte de ces compétences fondamentales de manière

empirique et régulière (Moreau *et al.*, 2006). Le développement des modèles de compétences fondamentales et la réalisation de leur mesure s'est largement inspirée des démarches et des méthodes utilisées dans l'enquête PISA. Des synergies ont été créées avec les personnes et les institutions qui ont participé à PISA au niveau national. Cependant, il s'est avéré rapidement qu'il était nécessaire d'utiliser et de développer des compétences nationales qui n'étaient pas mises en œuvre pour l'enquête PISA. Il s'agit essentiellement de compétences pour le développement des instruments de test et pour la création des échelles de compétences. En effet, dans le cadre des enquêtes PISA, ces domaines ne nécessitent pas de compétences au niveau national car les instruments de test et les échelles de compétences sont développés au niveau international et livrés clés en main aux pays participants. Ainsi, le développement d'un dispositif national de mesure de l'atteinte des compétences fondamentales a été complexe et difficile. En effet, les compétences nécessaires n'ont pas toujours été immédiatement disponibles et ont demandé d'être construites petit à petit et intégrées dans un ensemble regroupant de nombreux protagonistes et nécessitant une structuration et une organisation qui n'est pas encore totalement aboutie en 2016. Sur ce point comme sur d'autres, PISA a donc finalement joué un rôle de déclencheur, nécessaire mais non suffisant en soi pour répondre aux besoins et aux spécificités nationales.

CONCLUSION

Comme nous l'avons développé dans ce chapitre, l'impact politique des enquêtes PISA est réel. Mais, lorsque l'on s'attarde sur la lecture nationale des résultats aux enquêtes successives, on observe une variabilité importante. Si les critiques des enquêtes PISA n'empêchent pas leur acceptation et leur prise en compte, dans l'ensemble, celles-ci agissent plutôt de manière indirecte, en fonction du contexte politique et public national. Les réformes « encouragées » par PISA touchent principalement la fixation de standards, le recours à plus d'évaluations ou encore des changements curriculaires. Malgré tout, il est parfois difficile de savoir ce qui, dans les réformes, est réellement imputable aux enquêtes PISA.

La Suisse n'échappe pas à ce constat. Comme nous l'avons vu, les enquêtes PISA ont eu une influence certaine sur l'évolution de la politique

suisse en matière d'éducation. PISA a notamment joué un rôle pour faire accepter des réformes en gestation, comme en témoigne la mise en œuvre du concordat HarmoS. Suite aux enquêtes PISA, la Suisse a mis en œuvre des standards nationaux et des plans d'études régionaux. Mais l'on constate, en Suisse comme ailleurs, une sélection dans la prise en compte des recommandations de l'OCDE liées à ces enquêtes et une difficulté à évaluer l'efficacité des mesures mises en œuvre. Par exemple, après l'enquête PISA 2000, des mesures en lecture ont été mises en place dans les cantons, suite aux recommandations de la CDIP, ou de leur propre initiative (Soussi & Nidegger, 2012). Les résultats de l'enquête PISA 2009 n'ont pas permis de mettre en évidence une augmentation moyenne des performances dans les cantons, cependant, la part des élèves faibles a diminué. Par ailleurs, l'efficacité de telle ou telle mesure spécifique en lecture n'a pas non plus pu être démontrée. Par contre, le principe de l'enseignement de la lecture tout au long de la scolarité est devenu un élément reconnu par les différents partenaires de l'école et on perçoit leur engagement par rapport à la nécessité d'améliorer les compétences des élèves en compréhension de l'écrit. L'effet des mesures est donc plus perceptible en termes d'investissement et d'attitude des actrices et acteurs concernés qu'en termes d'efficacité avérée.

Enfin, PISA a permis, en Suisse comme dans de nombreux pays, le développement de compétences dans le domaine des enquêtes à large échelle tant du point de vue de la réalisation des enquêtes, des méthodologies utilisées, que des analyses et des exploitations des résultats de telles enquêtes.

Plus globalement, c'est le rapport à l'éducation, aux politiques éducatives et à la recherche en éducation que les enquêtes PISA ont touché. Le développement du processus de monitoring tout comme l'amplification du recours aux tests nationaux en témoignent.

VERS UN NOUVEAU SYSTÈME QUALITÉ. PASSAGE D'UNE DÉMARCHE QUALITÉ « MAISON » À UNE DÉMARCHE QUALITÉ « TOP DOWN »

Benjamin Roduit

INTRODUCTION

Comment peut-on, dans un établissement scolaire, relever le défi du passage d'une démarche qualité *maison* à une démarche qualité *top down* qui se veut professionnelle ?

Mon étude⁸⁶ portera ainsi sur la conciliation de deux démarches qualité, l'une engagée dans mon établissement par un processus empirique interne en 2004, l'autre introduite en 2009 par le Service de l'enseignement de mon canton (Valais). Cette dernière, certifiée EduQUA, a été imposée auprès des 4 lycées-collèges valaisans et pilotée par des

⁸⁶ Notre article est un condensé d'un projet personnel d'intervention et de développement pour l'obtention d'un DAS en « Gestion et direction d'institutions de formation » (FORDIF 2012) obtenu durant mon rectorat (2003-2016). L'étude complète comprend une analyse plus fine du processus, notamment par sa mise en relation avec des apports conceptuels.

instances étatiques externes jusqu'en 2013. Et cela avec en toile de fond une préoccupation quotidienne permanente : celle, pour un responsable d'établissement, de favoriser les conditions-cadres en vue d'un enseignement de qualité, dont les valeurs humanistes et le niveau d'exigences sont partagés par l'ensemble du corps professoral.

Dans un premier temps, je présenterai par une analyse externe et interne les conditions d'enseignement dans mon lycée-collège, ainsi que les étapes de mise en place et de développement des deux démarches qualité. Puis suivra une partie consacrée au questionnement suscité par les changements et aux processus destinés à favoriser l'implication du corps enseignant dans le nouveau système qualité. Enfin, il s'agira d'établir un bilan et de définir les perspectives futures qui ont été envisagées.

De manière générale, l'intention stratégique qui sous-tend mon projet consiste à donner du sens aux changements induits par une nouvelle démarche qualité et à aborder ses contraintes comme des ressources, voire des leviers d'action. Outre le souci légitime d'une appropriation de la démarche par les professeur.e.s, il s'agit d'en mesurer les enjeux et la valeur ajoutée pour la pratique quotidienne d'enseignement, d'évaluer les intentions des instances étatiques supérieures dans une approche métaréflexive et de mieux rendre compte aux partenaires concernés de la qualité de notre travail. Dans ce sens, on peut considérer que l'approche s'apparente à celle d'un « leadership au service du système » (Hopkins & Higham, 2007 ; Gather Thurler, 2011).

CONTEXTE : LE LYCÉE-COLLÈGE DES CREUSETS EN BREF

Dans le système scolaire valaisan, le lycée-collège désigne un établissement du secondaire II général préparant durant 5 ans les étudiant.e.s à la maturité gymnasiale.

Le lycée-collège des Creusets compte à ce jour 1231 étudiant.e.s (de 14 à 19 ans), 119 professeur.e.s, 6 collaboratrices et collaborateurs administratifs, un conseil de direction composé d'un recteur, d'un prorecteur et de quatre proviseurs responsables de groupes de classes. De nombreuses tâches sont accomplies bénévolement par une vingtaine de responsables de groupe de

branche et d'activités. L'établissement dépend hiérarchiquement du Service cantonal de l'enseignement. Il jouit cependant dans son organisation et ses responsabilités d'une réelle autonomie. Un partenariat étroit enfin existe avec les associations de professeur·e·s, parents, élèves, directrices et directeurs.

La mission prioritaire de l'établissement, fondée sur les règlements fédéraux et cantonaux, consiste à « amener chaque étudiant à son niveau d'excellence dans sa préparation aux études supérieures par une formation générale et humaniste fondée sur une optimisation des ressources de direction, d'encadrement et d'enseignement ». La notion d'excellence ne doit pas être comprise comme une forme d'élitisme, mais comme la nécessité pour l'institution d'amener chaque étudiant·e à son meilleur niveau. D'où une attention marquée aux étudiant·e·s qui sont en rupture et qui devront être orientés vers d'autres projets de formation.

Par opposition à la scolarité obligatoire, la part des tâches à domicile est très importante (exercices, travail de maturité...). De plus, la formation générale des étudiant·e·s s'appuie régulièrement sur des activités sociales, culturelles et scientifiques menées à l'échelle de l'école.

Du point de vue des ressources, l'enveloppe globale est fixée par l'autorité politique et les affectations sont « négociées » annuellement avec le Service de l'enseignement, non sans de réelles difficultés.

Analyse externe et interne

Sur un plan large, les débats politiques récurrents sur le statut et le traitement du corps enseignant ainsi que sur la nécessité de réduire les dépenses budgétaires, malgré l'évolution croissante des effectifs et la multiplication des tâches, sont des menaces pénibles à gérer. Les risques d'une dévalorisation des enseignant·e·s et d'une crise de confiance de ces derniers sont réels.

Sur un plan rapproché, dans la pratique quotidienne, le pouvoir important accordé à la direction constitue un élément positif de stabilité. Par une conduite de l'école fondée sur les principes de confiance et de cohérence, la direction peut compter sur un corps professoral compétent, engagé et motivé, partageant les valeurs de l'institution. Dans ce sens, la

clarification permanente de la mission du gymnase par des conférences, ateliers de réflexion, thèmes d'établissement ou autres, peut rassurer.

L'analyse des prestations, à l'aide d'indicateurs fiables fournis par l'Office fédéral des statistiques sur trois moments clés du parcours de l'étudiant·e (maturité, immatriculation et master), permet de constater un très bon taux de réussite. Les raisons reposent sur la cohérence et l'unité du système (cursus de 5 ans), sur le travail de professeur·e·s consciencieux et sur des cohortes d'étudiant·e·s déjà bien formés durant les cycles de formation antérieurs et habitués à une certaine discipline et à la rigueur nécessaires au suivi des cours.

L'évaluation des compétences transversales, telles que l'autonomie et l'esprit critique, mais aussi la réflexivité, l'ouverture d'esprit, la responsabilité citoyenne, la capacité décisionnelle, etc., est cependant plus diffuse. De même, il existe un risque d'élitisme et d'oubli des étudiant·e·s en rupture échappant au cadre par leurs difficultés intellectuelles, leur manque de motivation ou leur situation extrascolaire défavorable.

Si l'observation des processus opérationnels débouche sur un constat général d'efficacité, reste la difficulté pour un établissement de cette taille de communiquer avec chacun·e et de mettre en œuvre des projets novateurs. Le retour sur les mesures adoptées est, pour les mêmes raisons, diffus et l'évaluation individuelle des professeur·e·s est sommaire par manque de temps.

Enfin, le manque de moyens est un frein à l'innovation et prétérite de manière générale la mission générale de l'institution. Si l'autonomie budgétaire est appréciable, elle devient un carcan lorsque l'enveloppe est trop restreinte.

UNE DÉMARCHE QUALITÉ *MAISON* :
« QU'EST-CE QU'UNE BONNE ÉCOLE ? »

Genèse et motivations

Le point de départ de notre réflexion remonte à 2004. Cette année-là était marquée du sceau du 25^e anniversaire de la construction du collège

et semblait propice à une évaluation de nos exigences gymnasiales et à des réflexions individuelles et collectives sur l'identité de notre collège. À travers les commémorations, je sentais la fierté chez les professeur·e·s, les élèves et les anciens étudiants et étudiantes d'appartenir à la « communauté des Creusets ». Encore fallait-il bien caractériser cette culture d'établissement et repérer, dans le cadre de notre mission et de nos valeurs, ce qui définissait notre vision et nos objectifs. Cette réflexion devait forcément passer par un examen de nos forces et faiblesses, ainsi que par un contrôle de la qualité de la formation.

De plus, les règlements successifs de l'établissement dessinaient clairement les contours d'un idéal élevé. Tant notre code de déontologie que le règlement d'établissement définissaient le collège comme un lieu de formation générale et humaniste préparant aux études supérieures.

Enfin, comme indicateur de réussite, les statistiques démontraient clairement le bon parcours de nos collégiennes et collégiens dans leurs études supérieures⁸⁷. Ce constat était corroboré par les professeur·e·s d'université, les directions et les anciens étudiants et étudiantes. Un seul bémol : nos étudiant·e·s avaient en moyenne une estime d'eux-mêmes inférieure à celle de leurs camarades de Suisse romande. Cette « faille » renvoyait directement à l'une des normes essentielles permettant de distinguer une bonne école d'une école performante : celle, certes subjective, de l'atmosphère ou du climat scolaire (Fotinos, 2009).

Sur cette base, il convenait de trouver un consensus sur une formulation de ce qu'est un bon collège et d'en mesurer les écarts éventuels avec la réalité de l'établissement. Le but visé ici était de construire un sens partagé tout en vérifiant si le sentiment de réussite et de bien-être général régnant dans l'établissement correspondait bien à la perception de tous les partenaires. Le cas échéant, il s'agissait de conduire des projets concrets, mesurables, adaptés aux besoins de l'école.

Il apparut évident que le pilotage du projet relevait de la responsabilité du recteur. Je pouvais compter sur des organes efficaces et structurés :

⁸⁷ 65% des étudiant·e·s obtiennent un diplôme universitaire après 10 semestres, soit un taux supérieur de 10% à la moyenne suisse.

conseil rectoral, conférence des cheffes et chefs de groupe de branche, assemblée générale des professeur·e·s, associations de parents et d'étudiant·e·s.

De la réflexion aux actions

La réflexion fut d'abord menée à l'échelle du conseil rectoral dès le printemps 2006 et déboucha sur une formulation concise de principes généraux. Ceux-ci furent présentés au corps professoral réuni en assemblée générale, puis mis en consultation. Des remarques très constructives furent énoncées quant à l'intérêt et à la nécessité d'une réflexion permanente sur les objectifs et les pratiques d'enseignement dans le collège. Une synthèse fut présentée lors de la conférence inaugurale des professeur·e·s de l'année scolaire suivante. Elle mit en exergue la nécessité d'une réflexion plus poussée sur l'acte d'apprendre, sur la transmission des connaissances et sur la mise en valeur de plusieurs formes d'intelligence chez les élèves. Elle comporta aussi une définition précise des champs de compétence de chaque partenaire de l'école, ainsi qu'une distinction très claire entre la finalité du gymnase et celle de l'école obligatoire. Enfin, des propositions novatrices voire audacieuses⁸⁸ témoignèrent d'aspirations élevées pour le collège. Tout en laissant la porte ouverte à une poursuite de la réflexion, le cadre de référence pour le corps professoral semblait ainsi bien fixé.

Il semblait dès lors nécessaire de mener la discussion avec les étudiant·e·s. Leur implication est un facteur essentiel dans l'amélioration de la qualité d'un collège : ils sont à la fois acteurs, actrices et bénéficiaires des prestations scolaires. Cette implication a des conséquences sur leur motivation, sur leurs compétences sociétales, sur leur attachement émotionnel à l'établissement, sur leurs performances scolaires enfin (Jaunin, 2009).

Sur mandat de la direction, l'association des étudiant·e·s fut ainsi chargée de la rédaction d'une charte. Celle-ci avait pour but d'élaborer, en complément du règlement d'établissement officiel, un document « fait par les étudiants pour les étudiants » susceptible de « rendre la vie meilleure

⁸⁸ P. ex. un gymnase humanitaire intégrant l'autre et ses différences ou un lycée-collège écologique conscient d'une utilisation plus rationnelle de ses ressources.

au lycée-collège des Creusets ». Associés à la réflexion « Qu'est-ce qu'une bonne école ? », les étudiant·e·s structurèrent ensuite leur approche en analysant avec réalisme quatre domaines touchant à leur vie scolaire : les infrastructures, l'administration, l'information et les relations. Une synthèse fut présentée à la direction à la fin 2007 pour décision, mise en place des procédures et réalisation des actions projetées⁸⁹.

Enfin les parents, par le biais de leur association, furent sollicités pour partager leur vision. Quelques principes, rejoignant pour la plupart les préoccupations de nos professeur·e·s, furent présentés en 2009 et agréés par le conseil rectoral.

Évidemment, durant cette longue phase de réflexion et de consultation, l'établissement se devait de poursuivre sa mission d'enseignement et de concrétisation de projets de formation générale⁹⁰.

Évaluation

Il n'était pas pertinent de soumettre une telle démarche à une évaluation de type SMART⁹¹. Je me contenterai d'énoncer comme effets tangibles :

- l'établissement d'un cadre de référence clair et précis, fondé sur des documents officialisés, validés et connus de tous les partenaires ;
- la multiplication de projets concrets mis explicitement en relation avec les principes généraux retenus ;
- l'expression d'un certain bien-être général dans le collège de la part de tous les partenaires.

L'approche était ainsi très pragmatique. Des contraintes organisationnelles, une volonté de procéder pas à pas et la crainte de

⁸⁹ Par exemple l'installation de fontaines à eau et de panneaux d'informations lumineux, le passage à l'horaire continu pour les élèves de maturité, l'évaluation des professeur·e·s par les élèves

⁹⁰ Mise en place d'une « plateforme santé », d'un concept de coordination horizontale et d'interdisciplinarité, ainsi que d'un projet de développement durable.

⁹¹ Spécifique, mesurable, atteignable, réaliste et temporellement défini.

développer des procédures peu efficaces, incomprises, voire déstabilisantes dans une école qui jouit d'une bonne réputation, avaient dicté nos choix. Elle était fondée sur la cohérence et la confiance envers l'ensemble des partenaires de l'école.

UNE DÉMARCHE QUALITÉ « TOP DOWN »

Reste cependant un niveau qui dépasse le cadre de compétence de notre établissement : celui des instances politiques.

C'est ainsi qu'une procédure de démarche qualité a été imposée à partir de 2009 aux lycées-collèges valaisans par le Service de l'enseignement de celui-ci et « assurer aux divers niveaux de pilotage, une vision claire de la réalité ». En d'autres mots, il s'agissait de contrôler si l'établissement remplissait son mandat, d'évaluer l'efficacité de son organisation et de décider des investissements, structures et types de conduite en connaissance de cause. Les objectifs assignés aux directions d'école consistaient prioritairement à « assurer le management de leur école conformément aux attentes de l'employeur » par la mise en œuvre d'une démarche qualité et d'indicateurs définis conjointement avec l'établissement. Sur cette base, les directions d'école devaient, dans le fonctionnement d'une boucle systémique, rendre compte des processus mis en place et des aménagements nécessaires en termes de ressources humaines.

Après une longue phase d'inventaire des tâches, de description des processus et de propositions d'améliorations avec incidences sur les conditions-cadres, plusieurs indicateurs furent retenus et firent l'objet d'un travail de définition et de déclinaison dans chacun des lycées-collèges. Il s'agissait de l'encadrement des étudiant-e-s, du développement des compétences transversales (autonomie / esprit critique), des processus d'évaluation et de la formation continue.

Il est à noter qu'un certain flou régnait dans la terminologie utilisée. Compris dans un premier temps comme des domaines de développement ou des choix stratégiques, ces indicateurs se voulaient de plus en plus proches de leur acception usuelle, à savoir de valeurs permettant de mesurer l'impact des régulations entreprises. D'une démarche visant à « entrer

véritablement dans une boucle de dialogue de qualité » et à produire « plus de confiance, plus de prise en compte des besoins réels des établissements pour atteindre les objectifs fixés, plus d'autonomie et de responsabilité », on glissait vers des indicateurs de résultats « mesurables, fiables et comparables » avec par exemple l'obligation de fournir, à des fins comparatives, les taux de diplômé·e·s ou d'étudiant·e·s en échec.

D'abord, comme mes collègues recteurs et rectrices, j'étais très réticent face à une démarche « top down », enlisée dans son jargon et ignorant complètement les démarches qualité menées à ce jour par les établissements. De plus, le glissement déploré ci-dessus relevait d'une logique de *New Public Management* dans laquelle le système éducatif, malgré sa complexité et l'imprécision des pratiques d'évaluation, doit rendre compte sur ses résultats (Felouzis & Hanhart, 2011).

Prenant acte cependant avec loyauté de l'obligation de mettre en œuvre ce système qualité dans mon établissement, je décidai d'assumer mes responsabilités envers mes professeur·e·s et envers le système en pilotant au mieux les étapes de cette transition.

LE PASSAGE

Enjeux et objectifs

Les enjeux de ce passage entre deux démarches qualité, l'une interne et empirique, l'autre externe et professionnelle, reposaient sur le questionnement légitime des professeur·e·s vis-à-vis du nouveau système de qualité, sur son implémentation, sur l'autonomie de l'établissement et sur mon positionnement comme recteur.

Les objectifs qui en découlaient dictaient en fait la marche à suivre. Ainsi la prise en compte du questionnement des professeur·e·s se fit dans une optique participative et le souhait d'une ligne partagée. De même, l'implémentation devait obligatoirement se faire par une prise de conscience fondée sur une réflexion collective. En ce qui concerne l'autonomie de l'établissement, il s'agissait d'en exposer les paradoxes et de viser un équilibre souvent mal compris par les enseignant·e·s entre globalisation et autonomisation (Gather Thurler, 2011). Enfin, mon rôle

était de donner du sens aux aspects de la démarche qui touchaient de près le quotidien des professeur·e·s.

Déroulement

Dans cette optique, il convenait dans un premier temps de rappeler au corps professoral le chemin parcouru. Lors de l'assemblée générale de décembre 2011, le corpus de nos textes fondamentaux fut présenté et transmis aux professeur·e·s en guise de rappel. Il s'agissait de les rassurer en démontrant que la préoccupation d'un enseignement de qualité n'était pas nouvelle et que les aspects fondateurs de notre mission et de nos valeurs ne seraient pas touchés. De même, il fallait donner la garantie, vu le manque de ressources et l'engagement déjà important des professeur·e·s dans les groupes de travail et de branches, que l'on s'appuierait sur l'existant sans créer de nouvelles structures chronophages.

L'intention stratégique fut clairement formulée à cette occasion : donner du sens aux changements induits par la nouvelle démarche qualité et aborder ses contraintes comme des potentialités, voire des leviers d'action. En définitive, quels apports pouvions-nous en tirer pour l'école et son développement ?

La question centrale de l'autonomie, au niveau de l'individu et de l'école, fut également discutée. Le paradoxe d'une volonté politique d'autonomisation de l'établissement mais aussi de contrôle dans une culture du « rendre compte » (Norman & Derouet, 2011) apparut dans le questionnement : comment mettre à profit une certaine autonomie dans une démarche qui ne l'est pas ? La prise de conscience que chaque enseignant·e est confronté·e quotidiennement à l'articulation parfois difficile entre ses pratiques individuelles et un cadre commun de référence (programmes, exigences, évaluations, etc.) permet de réfléchir sur les situations où le collectif favorise l'individuel. De manière générale, on s'accorda pour dire qu'une attitude réflexive et une remise en question des pratiques d'enseignement, pour autant qu'elle ne se transforme pas en un doute destructeur, peuvent être l'opportunité d'une qualité améliorée. Enfin, comme les indicateurs choisis correspondaient aux préoccupations de l'école et d'une grande partie des enseignant·e·s, il semblait plus aisé d'admettre cette forme de contrôle « auto-imposé ».

Dans ce sens, lors de cette assemblée générale, le conseil rectoral proposa trois indicateurs, dont les enjeux pédagogiques furent définis et leur mise en œuvre pratique, visible et lisible, discutée :

Indicateur concernant le suivi personnalisé des étudiant·e·s

- **Enjeux.** Que signifie concrètement « amener chaque élève à son meilleur niveau » ? Doit-on se contenter d'une égalité des chances ou tendre vers une égalité des résultats (Dupriez & Verhoeven, 2008) ? Les directives du Service de l'enseignement, visant à diminuer le taux d'échecs en 1^{re} année, vont-elles dans le bon sens ? Vit-on un changement de paradigme dans l'enseignement gymnasial en passant d'une « voie royale » destinée à la reproduction d'une « élite » (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Muller, 2011) à un « service client » (Maroy & Dupriez, 2000) dicté par une logique de marché et d'emploi qui confine le collège à « une marchandise » dans une réalité standardisée (Dubet, 2007) ? Jusqu'où enfin faut-il encadrer les élèves en rupture ? Faut-il différencier les mesures envisagées selon les niveaux d'âge ?
- **Pratiques suggérées.** Améliorer le concept « Apprendre à apprendre » en vigueur pour les classes de 1^{re} année et l'étendre aux autres niveaux. Établir des statistiques sur les taux de réussite (en 1^{re} année et sur l'ensemble du cursus avec une indication de durée), redoublements, renvois, doubles échecs, réorientations vers d'autres formations (générales ou professionnelles), etc.

Indicateur concernant les compétences transversales (autonomie / esprit critique)

- **Enjeux.** Que met-on concrètement derrière ce terme de compétences ? (Perrenoud, 2011). Comment respecter concrètement l'article 5 du *Règlement fédéral des maturités* qui définit l'autonomie et l'esprit critique comme enjeux fondamentaux de la formation gymnasiale en lien avec les disciplines, programmes et méthodes ? Comment intégrer

ces compétences dans un enseignement de tous les jours solidement édifié sur un champ de savoir ? Quelles sont les limites des projets d'apprentissage autonome⁹² ?

- **Pratiques suggérées.** Réformer les méthodes de travail dans cette optique. Articuler et valoriser ces compétences notamment dans le travail de maturité.

Indicateur concernant les processus d'évaluation

Enjeux. Comment concilier une nouvelle culture fondée sur une évaluation standardisée et un enseignement fondé sur des pratiques pédagogiques confirmées et censées échapper à « la loi des nombres » (Monnet, 2011) ? Comment intégrer cette obligation d'évaluer et d'être évalué dans un triangle de responsabilités (Strittmatter, 2011)⁹³ ? Quels sont les besoins et les attentes de tous les protagonistes (élèves, parents, professeur·e·s, directeur, service de l'enseignement, société civile) ? Comment clarifier les rôles de chacun·e ?

Pratiques suggérées. Favoriser les rencontres d'analyse de pratiques et l'intervision. Améliorer les questionnaires d'évaluation des professeur·e·s par les élèves / de la direction par les professeur·e·s. Intensifier les visites en classe (directeur, cheffe et chef de groupe de branche...) et les entretiens d'évaluation.

Des effets attendus

Cette assemblée me permet aussi de me positionner, en tant que recteur, dans cette démarche qualité. Évitant la posture d'un fer de lance ou à l'inverse d'un simple exécutant des directives étatiques, j'avais, sur le modèle de Strittmatter (2011), insisté sur le fait que « le directeur doit garantir une qualité minimale et, sans perdre la clarté de ses responsabilités, favoriser et soutenir les initiatives renforçant la qualité ». En d'autres mots, je n'avais pas pour mission de faire de mes professeur·e·s des prosélytes de la qualité, mais j'étais aussi responsable envers eux et envers le système.

⁹² Voir notamment les projet SOL (Selbst Organisiertes Lernen) en Suisse alémanique, en particulier dans les cantons de Berne, Zurich et Saint-Gall.

⁹³ Devoir-vouloir-pouvoir.

Sur cette base, je lançai deux appels :

- Le premier concernait une réflexion sur les enjeux et pratiques précités, dans un esprit d'engagement mutuel et par la constitution, sur le modèle SEFOQ⁹⁴ (Strittmatter, 2002), d'un groupe qualité épaulant le conseil rectoral notamment dans l'organisation d'ateliers sur le sujet. Ce groupe serait aussi chargé de l'élaboration d'un concept de communication, profitant ainsi de la nécessité de bien informer au sujet du nouveau système qualité pour affiner nos stratégies de communication externe et interne.
- Le deuxième appel avait trait à « un souci réel et sincère » de susciter un feedback à 360° permettant à chacun·e de se situer sur l'échelle des 7 phases de préoccupation définies par Hall et Hord (1987) et Bareil (2004)⁹⁵. Projetée sur écran et transmise aux professeur·e·s dans un corpus de documents, cette échelle permit à chacun, explicitement ou non, de prendre position par rapport à la démarche.

Avec la préoccupation majeure d'une implémentation progressive et porteuse de sens pour chaque enseignant·e dans son travail quotidien, notre conseil rectoral travailla ensuite des documents préparatoires permettant la tenue d'ateliers de réflexion par groupes de 6 à 7 personnes durant une demi-journée. Sans être tenus de s'engager formellement dans un groupe qualité, quelques professeur·e·s prodiguèrent des conseils, notamment sur les écueils à éviter.

Ainsi, il fallait jouer la transparence en rappelant l'obligation d'ancrer la démarche « top down » dans l'établissement. Cette clause du besoin rendait ainsi obligatoire la participation aux ateliers. La démarche fut aussi justifiée par la possibilité offerte aux professeur·e·s d'un espace/temps de réflexion et d'échange sur leurs pratiques pédagogiques et sur les thématiques qui touchaient de près à leur quotidien et/ou au

⁹⁴ Système d'évaluation formative de qualité prônée par le groupe de pilotage cantonal de la démarche qualité.

⁹⁵ De l'absence de préoccupation à des préoccupations centrées sur l'amélioration du changement.

fonctionnement de l'établissement. Enfin, ces ateliers offraient à la direction d'école des indications venant de la base et lui permettant de mieux cibler ses actions.

Un second obstacle évité fut celui des dates : il ne fallait empiéter ni sur les périodes de cours ni sur le temps libre des enseignant·e·s. Deux dates au choix correspondant à des journées sportives et culturelles pour les étudiant·e·s furent retenues. Ces contraintes organisationnelles ne doivent pas être négligées lorsqu'on souhaite une contribution sincère et engagée des collaboratrices et des collaborateurs.

Dans un autre registre, il fallait rester modeste dans les finalités de la démarche en rassurant les professeur·e·s sur le fait qu'il n'y aurait pas d'obligation de résultats. De plus, le 3^e indicateur relatif aux processus d'évaluation fut remplacé par celui de la formation continue. Bien que planifié par le groupe de pilotage cantonal, le champ de cet indicateur était plus restreint et ne surchargeait pas une thématique déjà bien dense. Il s'agissait d'éviter une dispersion stérile et surtout d'obtenir un engagement de la direction à mener à terme les réformes envisagées.

Enfin, il fallut rassurer le corps professoral sur le caractère interne de cette consultation. Ni la Haute école pédagogique du Valais, sollicitée par le passé pour animer de tels ateliers, ni les représentant·e·s du Service de l'enseignement n'auraient été vraiment agréés.

Une première série d'ateliers eut lieu sur la base d'une inscription selon les affinités entre professeur·e·s et leur intérêt pour chacun des trois indicateurs. Une rapporteuse ou un rapporteur fut sollicité dans chaque groupe et reçut un canevas rappelant les objectifs des ateliers, les enjeux de l'indicateur sous la forme de constats et de questions y relatives et une proposition de synthèse fondée sur 4 rubriques : politique souhaitée, principaux objectifs visés, difficultés, améliorations envisagées et propositions. L'indicateur de la formation continue faisait référence à une nouvelle loi cantonale sur le statut du personnel enseignant et au cahier des charges des professeur·e·s. Il posait notamment le problème du libre choix, des contenus, des besoins, des conditions, de l'équilibre et de la visibilité d'une formation à la fois institutionnalisée (fédérale, cantonale ou en établissement) et personnelle.

Les synthèses furent exposées succinctement par les rapporteurs et rapporteuses à l'ensemble des professeur·e·s ayant participé aux ateliers de la demi-journée concernée (environ 40 personnes par séance) et quelques éclaircissements et ébauches d'échanges eurent lieu. Cette formule eut pour mérite d'éviter que certains groupes ne se confinent à des cahiers de doléances envers la direction. La présentation devant des pairs, aux avis parfois divergents, atténua ce risque.

Une première lecture des synthèses permit de dire que les professeur·e·s se sentaient concernés par la démarche et leurs réflexions étaient denses et pertinentes. Bon nombre d'entre eux étaient passés d'une phase de préoccupation 3 ou 4 (Hall & Hord, 1987) au moment de l'assemblée générale à 5 ou 6 lors de la tenue de leur atelier.

Il restait à produire une synthèse générale à l'issue des derniers ateliers en vue de mesures concrètes et visibles. Certaines d'entre elles, comme par exemple une limitation des effectifs dans les classes de 1^{re} année, purent être appliquées sans délai, notamment lors de la composition des classes. D'autres, à l'image de modules intitulés « apprendre à apprendre », nécessitèrent un approfondissement au sein du groupe de travail concerné. Certaines enfin ont suscité des débats de fond menés à l'échelle de l'établissement, comme par exemple l'idée d'une durée d'enseignement différenciée adaptée aux besoins de projets interdisciplinaires.

Quoi qu'il en soit, l'objectif visant à favoriser une implication des professeur·e·s dans le nouveau système qualité fut atteint. Il est à noter que depuis 2013 et l'arrivée d'un nouveau chef du Département de la formation, la responsabilité de piloter une démarche qualité a été à nouveau confiée aux directions d'établissement.

CONCLUSION

En se fondant notamment sur le sérieux et l'engagement manifestés par les professeur·e·s lors de la tenue des ateliers de réflexion, on peut affirmer que la transition entre les deux démarches qualité s'est faite sous les meilleurs auspices. Nous avons trouvé, dans le cadre d'une synthèse générale, un vrai consensus sur les mesures prioritaires à mettre

en place. Par une volonté de feedback du Conseil rectoral et surtout sa détermination à exécuter les mesures qui étaient proposées, dans les limites des règles établies et des moyens à disposition, il a été possible de susciter la confiance, facteur clé pour une démarche qualité.

D'un point de vue individuel, mon positionnement de leader au service du système me paraît en l'état celui qui semble le mieux approprié pour le bien de l'institution et pour la recherche d'un équilibre personnel entre des rôles parfois ambigus : loyauté, impulsion, critique du système... Cela démontre, comme l'affirme Strittmatter (2011), que « le leadership devrait correspondre à la réalité momentanée d'un établissement scolaire ». Cette culture de gestion en fonction de la « phase biographique » de l'établissement a été primordiale dans ce projet.

En donnant du sens aux changements induits par toute démarche qualité et en le formulant comme une intention stratégique de l'école, il était désormais possible d'envisager d'autres pratiques innovantes, comme de nouvelles stratégies d'apprentissage pour les compétences transversales, un rendre compte « intelligent » (Gather Thurler, 2011) pour un meilleur équilibre entre évaluation interne et externe (p. ex. la tenue d'examens communs) ou encore une mise en réseau des « best practices » issues des lycées-collèges valaisans. Mieux même, en repérant les nouvelles attentes des parents et des étudiant·e·s vis-à-vis d'une filière gymnasiale de plus en plus standardisée, nous pouvions tendre vers une politique éducative « capacitante » (Dupriez & Verhoeven 2008). Selon Hutmacher (2012), nous ne devons pas nous contenter de l'égalité des chances, mais tendre vers une égalité des résultats par l'égalité des apprentissages et celle des capacités à faire face aux exigences de la vie sociale.

Enfin, en se fondant sur les groupes de travail existant dans l'établissement, il était possible d'envisager à moyen terme la constitution d'un groupe qualité (Strittmatter 2002), composé de membres de la direction, de professeur·e·s et même d'étudiant·e·s, compétent pour une méta-évaluation interne des processus de formation dans l'établissement.

3^e PARTIE
ENGAGEMENT PAR
LA RECHERCHE :
PERSPECTIVE
INTERNATIONALE

GOUVERNANCE « FROIDE » ET GOUVERNANCE « CHAUDE » DE L'ÉCOLE EN FRANCE : RÉFLEXIONS SUR UN POPULISME ÉDUCATIF

Xavier Pons

INTRODUCTION

De nombreuses recherches insistent désormais sur le développement de formes nouvelles de gouvernance de l'éducation par les nombres (Felouzis & Hannart, 2011), par les instruments de mesure promus (Normand, 2011), par diverses procédures d'évaluation et d'assurance qualité (Grek, Lawn & Ozga, 2011) ou encore par de nouvelles procédures de reddition de comptes des acteurs sur leurs résultats et les performances de l'école (Maroy, 2013). Ce développement, d'intensité et de forme variables selon les contextes, est souvent associé dans les discours politiques et parfois scientifiques à l'idée que ces nouvelles formes de gouvernance permettraient d'améliorer la rationalité de l'action publique ainsi que la qualité du débat public en éducation : le mouvement de l'*evidence based policy* en éducation (Normand, 2011), les rhétoriques qui

entourent la mise en œuvre d'enquêtes internationales comme PISA supposées jouer un rôle de catalyseur auprès de responsables politiques et d'opinions publiques ainsi éclairés (Carvalho, 2012) ou encore, dans le cas suisse, les vertus attendues du « monitoring » de l'éducation en sont autant d'illustrations.

La France s'inscrit dans cette tendance générale, avec ses spécificités. Depuis le milieu des années 1970, pour accompagner des transformations structurelles majeures de son système scolaire (massification, décentralisation, déconcentration, etc.), elle met en œuvre de nouveaux instruments de régulation – projets, contrats, évaluations, partenariats, etc. – qui viennent s'adosser à une régulation bureaucratique verticale traditionnelle, sans s'y substituer (Buisson-Fenet, 2009 ; van Zanten, 2011). Ces instruments ont des finalités et des formes différentes selon les périodes. Leur mise en œuvre s'accompagne généralement d'un flou institutionnel, par exemple sur les valeurs qui les sous-tendent ou les conséquences institutionnelles qu'ils sont supposés engendrer. Cependant, ils se sont sédimentés dans le temps pour donner naissance à ce que certains responsables politiques et administratifs ont pu appeler un « pilotage par les résultats » de l'école en France, qui reposerait notamment sur un triptyque instrumental projet-contrat-évaluation décliné à toutes les échelles du système (Pons, 2011, 2014). Ce pilotage est par ailleurs supposé améliorer la qualité du débat public sur l'éducation dans un secteur qui se caractérise par son lot de controverses et de contestations publiques en tout genre. C'est par exemple l'ambition d'un expert influent comme Claude Thélot lorsqu'il conçoit dans les années 1990 la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale comme un espace de production de connaissances, à l'interface entre les responsables politiques, la recherche, les médias et les administrations. Pour lui, l'évaluation est supposée produire un « effet miroir » permettant aux professionnel-le-s de réfléchir aux conséquences de leurs pratiques et aux citoyennes et citoyens de débattre en meilleure connaissance de cause (Pons, 2010). Ce sont les finalités clairement assignées à une publication ministérielle comme « L'état de l'école » éditée chaque année avant les débats parlementaires sur le budget de l'Éducation nationale (Pons, 2012). C'est un des objectifs fondamentaux de la « loi organique relative aux lois de finances » (Lolf), mise en œuvre en 2006, qui réorganise le budget de l'État en missions correspondant à des politiques publiques dont on

apprécie chaque année l'efficacité par l'atteinte ou non d'objectifs chiffrés. L'idée est explicitement de rendre les documents budgétaires plus accessibles au grand public et de soumettre l'État par ce biais, et celui de l'examen du budget au Parlement, à une plus grande reddition de comptes.

Néanmoins, la thèse que nous souhaitons mettre à l'épreuve dans ce chapitre est que ces nouveaux modes de régulation, et la production de données et autres éléments de preuve qu'ils impliquent, n'empêchent pas la coexistence, à côté de cette gouvernance « froide » par les nombres, d'une gouvernance « chaude » de l'éducation, plus politisée, plus sensationnaliste, qui peut se matérialiser par différentes formes de populisme. Par populisme, nous désignons de manière générique une situation politique dans laquelle les gouvernantes et les gouvernants proposent un programme d'action publique flattant les attentes perçues de la population, sans tenir compte des propositions, des arguments et des connaissances produits dans le cours de l'action publique par les corps intermédiaires ou les spécialistes du sujet.

Nous procéderons pour cela en plusieurs temps. Après avoir présenté le cas d'étude sur lequel repose ce chapitre – l'absentéisme scolaire des élèves – ainsi que notre logique de démonstration (celle de l'infirmité d'un cas hautement probable de gouvernance froide), nous synthétiserons les principales transformations de la gouvernance du système scolaire français ces dernières décennies, ainsi que les grandes évolutions de la question de l'absentéisme scolaire en France en guise de contextualisation. Puis nous préciserons le cadre théorique et la méthodologie à l'origine de notre recherche. Nous décrirons ensuite l'évolution du débat public sur l'absentéisme entre 1997 et 2016 et la focalisation progressive de ce dernier sur la question de la suspension-suppression des allocations familiales, avant de montrer que la controverse suscitée par cette mesure occupe l'essentiel du débat public, qu'elle empêche la prise en compte d'autres considérations mais qu'elle va dans le sens des attentes de la population. Nous en déduisons dans une dernière partie l'existence d'un populisme éducatif dont nous synthétiserons les propriétés constitutives. Les facteurs explicatifs de l'occurrence et de la permanence de ce populisme, en revanche, ne seront pas abordés dans ce chapitre.

L'ÉTUDE D'UN CAS HAUTEMENT PROBABLE : L'ABSENTÉISME SCOLAIRE

Ce chapitre repose sur une étude de cas – l'action publique en matière de lutte contre l'absentéisme scolaire et les débats publics qu'elle suscite depuis la fin des années 1990 –, cas que nous concevons comme un « *most likely case* » (Lijphart, 1971) et que nous développons dans une stratégie logique d'infirmité et de raisonnement par *modus tollens*.

Précisons les trois étapes de cette stratégie d'infirmité. De manière générale, l'absentéisme des élèves peut être considéré comme un problème éducatif majeur qui pose plusieurs questions centrales selon les motifs à son origine, comme le respect de l'obligation scolaire, la laïcité ou encore le bien-être et l'épanouissement des élèves à l'école. Il constitue ainsi une préoccupation croissante de la part des pouvoirs publics depuis les années 1990 (Blaya, 2003 ; Douat, 2007). Ces derniers se sont d'ailleurs attachés à stabiliser une mesure statistique relativement fiable de ce phénomène qui repose depuis 2005 sur une enquête par échantillon national effectuée par la DEPP. La baisse des divers taux d'absentéisme par niveaux constitue ainsi l'un des objectifs chiffrés que se donne le ministère dans le cadre de la Lolf pour évaluer l'efficacité de son action dans le champ de la « vie scolaire » (programme 230). De plus, l'absentéisme a donné lieu à un nombre important de recherches aux perspectives variées sur les profils des absentéistes (e.g. Blaya, 2009 ; Coslin, 2012), sur la multiplicité des facteurs à son origine (e.g. Blaya, 2009 ; Becquemin *et al.*, 2012) – les travaux sur la phobie scolaire constituant une tradition d'analyse en soi (Girardon & Guillonnet, 2009) –, ou encore sur les modalités d'intervention de la puissance publique pour résoudre ce problème (e.g. Geay, 2003 ; Douat, 2007). On pourrait donc s'attendre, sur ce sujet en particulier, à une mobilisation importante de la recherche dans le débat public et dans le cours de l'action publique, à la mise en œuvre d'une gouvernance fondée sur des données, des preuves ou des enquêtes, et à l'existence d'une opinion publique relativement bien informée.

Or, comme nous allons le voir, on observe tout le contraire. Le débat public, ainsi que l'action publique mise en œuvre, tiennent très peu compte des résultats de la recherche et se focalisent presque exclusivement sur

une controverse suscitée par une solution politique particulière : la suspension-suppression des allocations familiales versées aux parents d'enfants absentéistes. Cette controverse occupe l'essentiel du débat public en France depuis 2002, elle fait obstacle à la capitalisation d'autres discours et d'autres connaissances en matière de lutte contre l'absentéisme et elle concerne une mesure qui, si elle a peu de fondement scientifique, est régulièrement plébiscitée par les Français dans divers sondages d'opinion. Pour ces trois raisons, la mise en œuvre de cette solution politique et les discours publics répétés à son égard correspondent à une situation de populisme éducatif.

Par conséquent, si ce populisme existe dans un cas hautement probable de gouvernance froide fondée sur des données et des preuves, on peut en déduire qu'il est susceptible d'être présent également dans des cas moins probables.

VERS UNE GOUVERNANCE DE L'ÉCOLE FRANÇAISE PAR SES RÉSULTATS ?

Les transformations structurelles majeures du système scolaire français évoquées en introduction, les nouveaux besoins fonctionnels qu'elles ont suscités en matière de connaissance et de coordination des acteurs locaux et enfin la mise en œuvre de « nouvelles » politiques éducatives comme les politiques de déssectorisation (Mons, 2007), pourraient laisser croire que la régulation de l'école en France, comme ailleurs, emprunte, plus ou moins rapidement et intensément, la voie d'une régulation postbureaucratique (Maroy, 2006).

Cet aspect, même énoncé avec nuance, est loin d'être évident. Pour van Zanten (2008) en effet, la régulation du système scolaire français repose encore grandement sur trois piliers historiques principaux, auxquels sont associées des visions spécifiques du rôle de la connaissance dans l'action publique et qui favorisent plus ou moins la transition vers d'autres modes de régulation, comme ceux fondés sur l'évaluation des résultats.

- Le néocorporatisme se traduit par la persistance d'une forte cogestion de la politique éducative française entre l'État et

les organisations professionnelles concernées. C'est particulièrement le cas en matière de gestion des personnels ou de réformes curriculaires. Il incite les actrices et les acteurs à se focaliser sur des savoir-faire politiques de négociation et sur un usage limité et stratégique des connaissances.

- La règle bureaucratique est diffusée de manière verticale à tous les échelons du système. À titre d'exemple, d'après le site du ministère de l'Éducation nationale, ce dernier a publié en moyenne 225 circulaires nationales par an entre 1997 et 2015. La permanence d'une bureaucratie centralisée puissante garante de la règle conduit souvent à une endogénéisation par divers organismes (cabinets ministériels, directions d'administration centrale, corps d'inspection) des expertises produites à l'extérieur de l'État.
- Le poids de l'ethos, enfin, renvoie à l'importance donnée en France au charisme des décideurs, dont on attend qu'ils prennent, en leur qualité de personnes exceptionnelles, de « grandes » décisions pour éclairer l'action publique et définir un horizon commun souhaitable. Cette importance du charisme invite peu à institutionnaliser la production de connaissance, celle-ci étant pensée comme devant être incarnée par des personnalités aux capacités intellectuelles supérieures.

Par ailleurs, la mise en œuvre depuis les années 1980 de nouveaux instruments de régulation invitant les différents protagonistes à sortir d'une logique de régulation verticale, bureaucratique et corporatiste, comme les projets, les contrats, les partenariats ou les évaluations, rencontre de nombreux problèmes énoncés régulièrement dans la littérature scientifique, mais aussi professionnelle et institutionnelle (Dupuy & Pons, 2013). Malgré leur mention dans des textes juridiques fondateurs (comme les lois d'orientation de 1989 et de 2005), leur mise en œuvre reste très irrégulière d'un territoire et d'une période à l'autre (Buisson-Fenet & Pons, 2014). L'une des caractéristiques de ces instruments est ainsi qu'ils doivent être perpétuellement « relancés » par les décideurs successifs qui, par exemple, les rebaptisent ou les associent à d'autres outils en misant sur la force d'entraînement des nouveaux complexes instrumentaux ainsi créés.

Ces instruments sont mis en œuvre principalement sur le mode de l'incantation et de l'incitation au changement. Ils sont rarement assortis d'actions, de remédiations ou de sanctions formelles et ils donnent lieu à une vérification *ex post* d'inégale importance selon les contextes, de sorte que les professionnel·le·s de l'éducation restent en grande partie libres de leur utilisation effective (ou non).

Cependant, ce mouvement donne lieu à un processus de sédimentation qui débouche, à partir de 2003, sur une formalisation particulière de la nouvelle gouvernance de l'école en France, supposée désormais se fonder sur un « pilotage par les résultats ». L'assise juridique et institutionnelle de ce pilotage reste ambivalente. Il subsiste par ailleurs en France d'importants débats politiques sur la légitimité d'une obligation de résultats. Cependant, les gouvernements successifs, de droite comme de gauche, ont confirmé, par de nombreux discours et procédures institutionnelles ad hoc, leur attachement à ce type de pilotage (Pons, 2014).

Précisons enfin que si la conception de certains de ces nouveaux instruments de régulation s'est parfois fortement inspirée des travaux de la recherche – nous pensons par exemple aux évaluations standardisées des acquis des élèves (Pons, 2012) –, les chercheur·e·s et leurs productions jouent le plus souvent un rôle mineur dans ce nouveau pilotage et plus globalement dans l'orientation des choix politiques en France. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer, parmi lesquelles le pouvoir important des élites administratives et de leur « science d'État » (Pons, 2010 ; van Zanten, 2011).

LA LUTTE CONTRE L'ABSENTÉISME SCOLAIRE : ÉLÉMENTS DE CADRAGE

Nous nous concentrons dans ce chapitre sur une action publique qui entre clairement dans ce mode de gouvernance : la lutte contre l'absentéisme scolaire des élèves. D'après le projet de loi de finances de l'année 2016, le taux d'absentéisme des élèves de l'enseignement secondaire constitue en effet l'un des indicateurs Lolf retenus pour apprécier l'atteinte du premier objectif du programme 230 intitulé « vie de l'élève », à savoir « Faire respecter l'école, améliorer le climat scolaire et favoriser l'apprentissage de la responsabilité et de la citoyenneté ». Le ministère

visé ainsi en 2016 une diminution de 0,5 point de ce taux au collège et au lycée professionnel au cours de l'année suivante.

Selon le Code de l'éducation, un enfant est considéré comme absentéiste en France quand il « a manqué la classe sans motif légitime ni excuses valables au moins quatre demi-journées dans le mois » (art. L. 131-8). Cette disposition date de la loi fondatrice du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire. La volonté de lutter contre l'absentéisme scolaire est alors fortement liée à celle visant à endiguer le travail des enfants et l'article susmentionné peut être compris comme un compromis entre cette lutte et le besoin de main-d'œuvre dans les champs dans un pays rural (Blaya, 2003). Cette perspective politique n'est pas unique, comme en témoignent les archives d'un inspecteur général de l'Instruction publique analysées par Brucy (2003) qui montrent la volonté du ministère, au tournant du XIX^e siècle, d'identifier, de pister et de cerner les « errants introuvables » et autres élèves déserteurs. Mais elle reste dominante jusqu'au début des années 1990.

À partir de cette décennie, dans un contexte où les émeutes urbaines posent la question de la délinquance des mineur·e·s, où les violences dans les établissements scolaires de « banlieue » sont fortement médiatisées et où apparaissent les premières réflexions sur les processus de déscolarisation, l'absentéisme est principalement envisagé comme un problème de sécurité intérieure (Douat, 2007). Malgré l'absence de mesures convergentes du phénomène au cours de cette période – les enquêtes administratives tendant à en minorer l'ampleur et les travaux de chercheur·e·s à la majorer, les écarts de taux pouvant aller selon les enquêtes et les mesures retenues de 0,6% à 14% au niveau du collège par exemple (Blaya, 2003) –, plusieurs textes officiels comme la circulaire du 25 octobre 1996 actent la hausse de l'absentéisme, la diversification de ses formes et la nécessité de renforcer le contrôle de l'obligation scolaire.

Précisons pour terminer que les diagnostics à l'origine de cette orientation politique s'avèrent plus ou moins pertinents sur un plan empirique, comme en témoignent plusieurs travaux publiés par la suite. La hausse de l'absentéisme n'est pas véritablement vérifiée dans l'enquête annuelle proposée par la DEPP depuis 2005. Celle-ci confirme en effet régulièrement un certain nombre de « faits stylisés » : le taux d'absentéisme moyen est de

5% dans l'enseignement secondaire (environ 3% au collège, 7% au lycée en 2007, par exemple); cette moyenne masque de fortes disparités entre les établissements⁹⁶, en fonction des mois (pics de mars) ou de l'actualité politique (manifestations lycéennes); ce taux est plus élevé dans l'enseignement professionnel⁹⁷, l'absentéisme « lourd » (dépassant le seuil de 10 demi-journées par mois non régularisées) est d'environ 1%, etc. En revanche, plusieurs recherches ont confirmé l'existence d'une corrélation entre absentéisme et délinquance, la répétition du nombre d'actes délinquants augmentant avec le nombre d'absences (Blaya, 2009; Lagrange, 2000; Roché, 2001). Cependant, d'après l'enquête effectuée par Blaya en 2005-2006, l'absentéisme ne mène pas nécessairement à la délinquance, et inversement, le respect de l'obligation scolaire ne garantit par l'absence d'activités délinquantes puisque 26% des élèves non absentéistes déclarent aussi avoir ce type d'activités (Blaya, 2009).

UNE RECHERCHE QUALITATIVE SUR LES DYNAMIQUES DU DÉBAT PUBLIC EN ÉDUCATION

Ce chapitre s'appuie sur une recherche individuelle de quatre ans effectuée dans le cadre d'une Habilitation à diriger des recherches en cours de finalisation au moment où nous rédigeons ce chapitre (Pons, 2017). Cette recherche porte sur les modes de structuration et les dynamiques du débat public en éducation en France.

D'un point de vue théorique, elle s'inscrit dans une sociologie politique de l'éducation qui propose de faire dialoguer, dans le champ de l'éducation, plusieurs acquis de la *Sociologie de l'action publique* (Lascoumes & Le Galès, 2007; van Zanten, 2011), de la sociologie de la parole publique (Bourdieu, 2001, 2002; Cardon, Heurtin & Lemieux, 1995) et de la sociologie des problèmes publics (Cefaï, 1996; Neveu, 2015). Nous montrons dans cette recherche que les formes et les dynamiques du débat public sont le résultat de configurations d'action publique

⁹⁶ En janvier 2009, par exemple, l'absentéisme touche moins de 2% des élèves dans la moitié des établissements, alors qu'il dépasse 18% dans un établissement sur dix (DEPP, 2011).

⁹⁷ La proportion annuelle d'élèves absentéistes est de 2,1% dans les collèges, de 5% dans les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) et de 12,5% dans les lycées professionnels (LP), en 2011-2012 (DEPP, 2013).

spécifiques qui prédéterminent, certes jamais complètement, l'étendue des discours publics, leur contenu, leur saillance et leur effectivité.

D'un point de vue méthodologique, nous étudions la façon dont on débat de trois sujets de politique éducative (dont la lutte contre l'absentéisme scolaire) dans quatre fragments de l'espace public mosaïque (François & Neveu, 1999) : au Parlement (fragment politique), entre acteurs collectifs constitués comme le ministère ou les syndicats (fragment institutionnel), dans la presse écrite (fragment médiatique) et dans la littérature académique (fragment scientifique).

Pour chacun de ces trois sujets, nous croisons une analyse de corpus de documents substantiels sur différents types de discours publics avec des entretiens semi-directifs auprès d'actrices et d'acteurs du *policy process* et une analyse de la documentation ministérielle.

Dans ce chapitre, nous mobilisons une analyse des textes officiels sur l'absentéisme, 44 entretiens auprès de protagonistes intervenant dans le débat public (responsables politiques, membres de cabinets, sondeuses et sondeurs, journalistes, chercheur·e·s...) et quatre corpus de documents couvrant la période 1997-2016 : 258 comptes rendus de débats parlementaires disponibles en ligne, 532 articles de presse écrite nationale consultés sur Europresse, 907 dépêches d'une agence de presse spécialisée en éducation, l'AEF, qui couvre très régulièrement l'actualité institutionnelle de l'enseignement scolaire, et enfin 44 publications scientifiques identifiées en croisant divers moteurs de recherche accessibles via le portail numérique de Sciences Po Paris.

DÉBAT ET ACTION PUBLICS EN MATIÈRE D'ABSENTÉISME : CARRIÈRE D'UNE CONTROVERSE

De 1997 à 2016, la lutte contre l'absentéisme scolaire en France connaît quatre périodes au cours desquelles apparaît, se déploie puis se normalise une controverse politique suscitée par la proposition de lutter contre cet absentéisme en suspendant ou en supprimant les allocations familiales des parents dont les enfants feraient preuve d'absentéisme⁹⁸.

⁹⁸ Pour une présentation plus extensive, voir notre mémoire d'Habilitation (Pons, 2017).

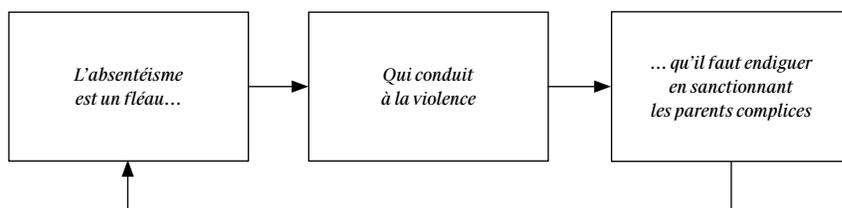
L'absentéisme comme symptôme (1997 – printemps 2001)

La première s'étend jusqu'au printemps 2001. Au cours de cette période, l'absentéisme des élèves ne constitue pas un problème politique majeur, contrairement à d'autres pays ou à certaines interrogations émises au niveau international, et contrairement aussi à l'absentéisme des enseignant·e·s qui, lui, donne lieu à une véritable polémique suscitée par les propos erronés du ministre Claude Allègre sur le sujet. On le voit par exemple dans le nombre réduit d'articles de presse.

L'absentéisme est essentiellement envisagé, notamment dans les discours des actrices et acteurs institutionnels⁹⁹ et des parlementaires, comme un symptôme de maux plus profonds : l'asthme, la phobie scolaire, un contexte familial difficile, l'interruption volontaire de grossesse, la consommation de drogues, le manque de moyens de l'Éducation nationale, etc. Ces discours laissent ainsi une place relativement importante aux interrogations de la recherche, par exemple sur les « refus anxieux » de l'école, mais aussi à de nombreuses initiatives locales de collectivités territoriales, d'établissements scolaires ou d'académies, qui ont permis de faire baisser ponctuellement cet absentéisme : atelier d'écriture de contes poétiques, sorties à l'opéra, stages, internats de proximité, etc.

L'absentéisme comme problème politique (printemps 2001 – été 2002)

Cette situation change clairement à partir du printemps 2001, quand s'impose dans le débat public une problématisation particulière des enjeux représentée dans le graphique suivant.



⁹⁹ Par ce terme, nous désignons des actrices et acteurs, individuels ou collectifs, qui participent traditionnellement à la régulation institutionnelle de l'école en France, à savoir le ministère, les organisations professionnelles (syndicats d'enseignant·e·s notamment), les associations de parents d'élèves et diverses associations spécialisées.

Dans un contexte où l'on manque de mesure fiable de l'absentéisme (Blaya, 2003), ce phénomène est décrit comme un « fléau » à endiguer. Si cette expression est déjà employée en Angleterre et dans un précédent article du *Point* en écho au rapport de l'inspecteur général Bernard Toulemonde de 1998, c'est avec un reportage diffusé par le magazine « Envoyé spécial » le 19 avril 2001 qu'elle est popularisée et massivement diffusée. Ce reportage est annoncé puis repris à plusieurs reprises dans la presse écrite nationale, qui insiste sur l'accroissement dramatique du phénomène. Elle relaie également à de nombreuses reprises l'expérience anglaise en matière de lutte contre l'absentéisme, essentiellement à travers le thème de la lutte contre la délinquance, les reportages sur la police en établissement ou la condamnation de parents par la justice.

L'absentéisme est également décrit comme un « prélude à la violence » qu'il faut « détecter ». On retrouve cette vision dans plusieurs textes officiels et discours de la part des gouvernements dans un contexte de préparation de la prochaine élection présidentielle¹⁰⁰. On la retrouve aussi dans les propos de professionnel·le·s de l'éducation. Cette vision s'appuie par ailleurs sur une lecture partielle des travaux de Sebastian Roché sur la délinquance des mineurs.

L'absentéisme enfin est envisagé comme le résultat du laxisme complice de parents à sanctionner. Parmi les sanctions envisagées dans le débat, l'une s'impose en particulier à la fin de la période : la suspension/suppression des allocations familiales de parents d'enfants absentéistes. Si cette mesure, pourtant déjà en vigueur depuis les années 1960, est parfois réclamée publiquement par des élues et élus locaux socialistes, c'est avec le rapport du sénateur UMP¹⁰¹ Jean-Claude Carle du 3 juillet 2002, puis la présentation la semaine suivante en Conseil des ministres du plan de lutte contre l'insécurité par le ministre de l'Intérieur Nicolas Sarkozy, qui proposent tous deux de la renforcer, que la controverse est lancée.

¹⁰⁰ Déclaration ministérielle du 27 juillet 2001, circulaire du 30 août 2001, discours du Président du 20 février 2002, circulaire de rentrée 2002.

¹⁰¹ Union pour un mouvement populaire.

La controverse sur les allocations familiales (juillet 2002 – février 2013)

Cette mesure de suppression/suspension des allocations familiales suscite rapidement et durablement la controverse. Celle-ci a connu, au moment où nous avons terminé l'enquête¹⁰² (été 2016), quatre phases principales aux étapes souvent similaires : annonces gouvernementales largement médiatisées, contestations publiques de la part d'un grand nombre d'actrices et d'acteurs institutionnels (responsables politiques, organisations professionnelles, associations familiales, collectivités territoriales, chercheur·e·s, associations lycéennes et étudiantes, presse d'opinion, etc.), bataille juridique et politique au Parlement, production de textes législatifs réglementaires à la portée souvent moins polémique que les échanges qui les ont précédés.

La première phase (juillet 2002-février 2004) est marquée par les annonces de Nicolas Sarkozy en matière de sécurité intérieure, souhaitant faire de l'absentéisme scolaire un délit. Après de multiples débats dans la presse et au Parlement et la création d'un groupe de travail interministériel sur les « manquements à l'obligation scolaire », cette disposition est finalement retirée du projet de loi sur la sécurité intérieure et la mise sous tutelle des allocations familiales, en vigueur depuis les années 1960, remplacée par une amende de 750€.

La deuxième phase (novembre 2003-novembre 2004) se caractérise de nouveau par une série d'annonces de Nicolas Sarkozy, fortement médiatisées, qui proposent de confier aux maires la responsabilité du signalement des absentéistes et de créer des « correspondants absentéisme » dans les établissements. Après de vives oppositions de la part des partenaires institutionnels et un débat limité au Parlement, ce vaste mouvement de communication politique débouche sur la simple signature d'un protocole d'accord entre les ministères de l'Éducation nationale et de l'Intérieur.

Au cours de la troisième phase (octobre 2005 – mars 2010), le gouvernement propose deux offres politiques différentes : le premier ministre

¹⁰² Cette précaution d'analyse est essentielle car une controverse se termine rarement, le plus souvent elle se normalise un temps avant d'être réactivée dans de nouveaux contextes (Lemieux, 2007).

envisage la signature d'un Contrat de responsabilité parentale avec les parents d'enfants absenteïstes, le ministre de l'Intérieur un rôle renforcé des maires dans le contrôle de l'obligation scolaire. Les deux projets voient le jour successivement après de longs débats parlementaires, des oppositions répétées de la part des protagonistes institutionnels et une bataille médiatique entre différents titres de la presse d'opinion.

Enfin, la dernière phase (juillet 2002 – février 2013) se concentre sur la loi Ciotti qui prévoit de suspendre/supprimer les allocations familiales. Définitivement adoptée par le Parlement en septembre 2010, elle donne lieu à des débats parlementaires continus, l'opposition proposant à plusieurs reprises son abrogation. Celle-ci sera effective en janvier 2013, la droite républicaine proposant le mois suivant, en vain, un autre projet de loi destiné à la rétablir.

Refroidissement et incertitude politiques (février 2013 – juin 2016)

Depuis février 2013, le débat sur l'absentéisme scolaire ralentit et se « refroidit » nettement sur le plan politique. La concertation menée dans le cadre de la « Refondation de l'école » insiste clairement sur la multitude des facteurs à l'origine du phénomène et la circulaire de rentrée 2013 plaide pour des solutions adaptées à la complexité des cas. Les textes officiels (décret de novembre 2014, circulaire de décembre 2014), mettent en avant la logique de prévention et le rôle clé des professionnels, notamment des Conseillères et Conseillers principaux d'éducation, ce qui suscite peu de réactions de la part des partenaires institutionnels. À l'Assemblée nationale, une partie de l'opposition se désolidarise même de la loi Ciotti. Dans les médias, mais aussi dans les discours des actrices et des acteurs institutionnels, l'absentéisme est de nouveau, comme lors de la première période, lié à l'analyse d'une multitude de phénomènes : l'échec scolaire, le harcèlement homophobe, l'absentéisme pour motif religieux dans un contexte postattentats, etc.

Une controverse écran

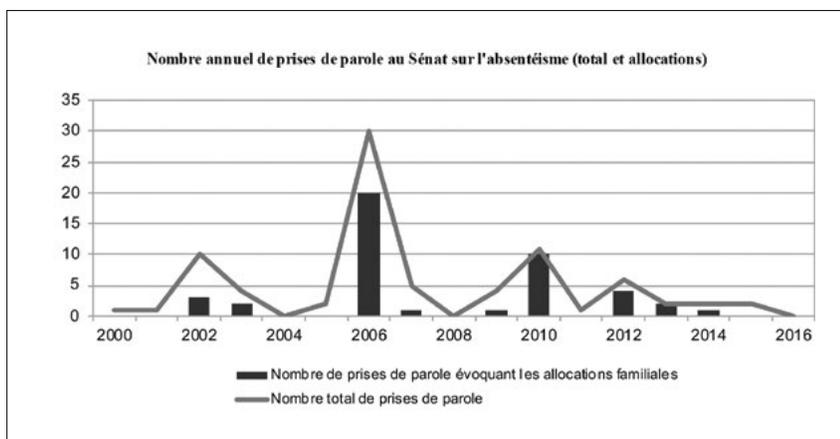
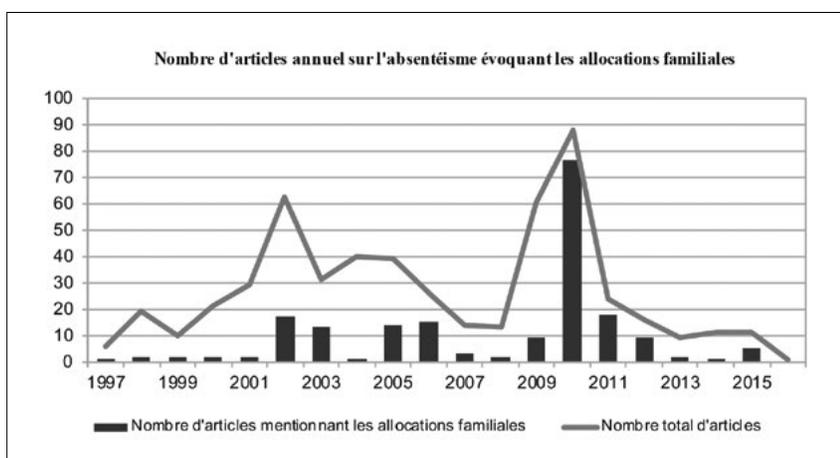
Le déploiement de cette controverse implique un double mouvement de mise en avant saillante de certains discours et d'occultation d'autres.

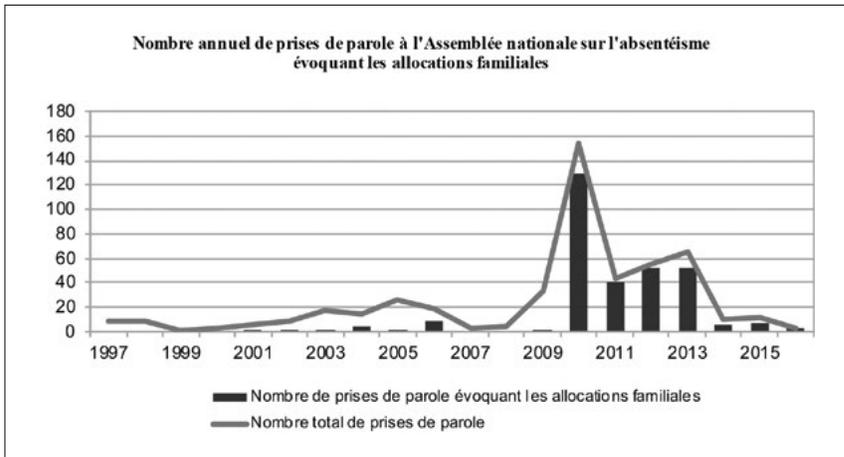
Cette controverse occupe d'abord l'essentiel du débat public à partir du moment où cette mesure politique est envisagée comme une solution à l'absentéisme, en particulier au Parlement et dans la presse, comme en témoignent les graphiques suivants construits à partir de nos corpus de documents.

Cette controverse occulte d'autres aspects essentiels également, dans la mesure où elle laisse peu d'espace pour la capitalisation de considérations alternatives sur le sujet, et ce de deux manières. Premièrement, les discours émis lors de cette controverse tendent à avoir recours aux mêmes logiques argumentatives et permettent rarement d'intégrer des éléments nouveaux ou complémentaires extérieurs à la controverse. Le débat sur la loi Ciotti est un bon exemple. Les arguments mobilisés au Parlement consistent soit en des affirmations générales de principes, soit en des arguments rhétoriques classiques (rappel de tradition, critique des incohérences temporelles de la majorité, déploration de « l'idéologie » des adversaires, etc.) qui ne s'appuient pas sur des connaissances spécifiques du phénomène. Deuxièmement, deux types de discours peinent à percer dans ce débat. Les premiers concernent les initiatives des collectivités territoriales ou des acteurs déconcentrés de l'Éducation nationale. Celles-ci sont nombreuses, elles prennent différentes formes et ne sont pas toujours consacrées uniquement à la lutte contre l'absentéisme. Elles sont diffusées auprès des protagonistes institutionnels dans la presse spécialisée (dépêches AEF) ou dans la presse écrite généraliste nationale. Mais elles sont rarement reprises par les personnalités dominantes du débat public sur l'absentéisme, et encore moins dans la controverse sur les allocations familiales. Les seconds renvoient aux acquis de la recherche, très peu diffusés dans le débat public. Les travaux sur la multiplicité des causes à l'origine de l'absentéisme, sur ses différentes significations, sur le profil des absentéistes, sur les différentes vulnérabilités des élèves, sur leur précarité sociale, sur la complexité des « ruptures scolaires » ou sur le rôle du fonctionnement de l'institution scolaire dans l'entretien de l'absentéisme, ne sont pratiquement jamais évoqués.

Si cette controverse accorde peu de place aux considérations scientifiques et aux résultats des expérimentations locales, elle véhicule en revanche une conception du problème qui est conforme à l'opinion sondagière sur le sujet. Selon un sondage Ifop publié par *Le Figaro* le 25 mars

2002, la lutte contre l'absentéisme constitue pour 38% des personnes interrogées la mesure prioritaire à mettre en œuvre pour améliorer le système scolaire, ce qui place cette mesure en première position dans la liste proposée. Un sondage Ipsos effectué les 26 et 27 mars 2010 met en évidence que 65% des personnes interrogées sont favorables à cette mesure et que 60% la jugent efficace. Trois semaines plus tard, un sondage CSA effectué pour le quotidien *Aujourd'hui en France* situe le taux d'opinions favorables à hauteur de 63%. En février 2016, selon un sondage Elabe effectué pour RMC, 73% des Françaises et des Français interrogés se déclarent favorables à la suspension des allocations familiales pour les parents dont les enfants commettent des actes de délinquance.





VERS UN POPULISME ÉDUCATIF

Récapitulons : d'après les matériaux présentés ci-dessus, le débat et l'action publics en matière de lutte contre l'absentéisme scolaire en France se focalisent, au détriment d'autres considérations, sur une mesure proposée par la droite gouvernementale. Pas vraiment nouvelle, très peu mise en œuvre et jamais évaluée, celle-ci est conforme aux attentes perçues de la population, par le biais notamment de sondages d'opinion, mais tient peu compte des propositions, des arguments et des connaissances produits dans le cours de l'action publique aussi bien par les spécialistes du sujet (chercheur·e-s notamment) que par divers corps intermédiaires que sont les partis, les organisations professionnelles sectorielles et diverses associations. Peut-on alors en déduire l'existence d'un populisme éducatif ?

D'un point de vue historique, la réponse est plutôt négative. La notion est en effet fortement attachée aux régimes dits « nationaux-populistes » d'Amérique latine des années 1930-1950, même si ces régimes n'en constituent pas l'origine. Malgré leurs différences, ces régimes présentent des points communs que nous ne retrouvons pas vraiment dans le cas étudié : la mobilisation des classes populaires, l'hyperpersonnalisation du régime, l'existence d'un lien personnel entre le leader charismatique et la masse, etc.

Cependant, la diversité croissante des travaux sur le populisme a permis à la fois le renouvellement de ses théorisations (Colliot-Thélène, 2014), une plus grande exploration de ses « domaines de signification » (Taguieff, 1997) et une meilleure systématisation des propriétés constitutives de cette notion (voir l'encadré ci-dessous).

Il est dès lors possible d'identifier, dans ce cas précis de la lutte contre l'absentéisme des élèves, l'existence d'un « populisme éducatif ». Ce dernier, impulsé par la droite républicaine au gouvernement, repose clairement sur un style politique – celui notamment de Nicolas Sarkozy mêlant dynamisme, renouvellement doctrinaire (la droite décomplexée), appel au bon sens supposé réconciliateur et fermeté affichée – mettant en forme divers matériaux symboliques (comme le « fléau » de l'absentéisme). Il s'appuie sur un consensus de base mis en évidence par des sondages d'opinion. Il correspond à une rhétorique d'*outsider* dans la mesure où la droite « décomplexée », sécuritaire et ouvertement libérale, a peu de légitimité auprès des professionnel·le·s de l'éducation « *insiders* » associés à la régulation néocorporatiste du système scolaire. Il rejette toute médiation inutile en s'adressant directement aux parents laxistes ou irresponsables. Il prône la réconciliation des parents et de l'école (par la responsabilisation des premiers et la fermeté de la seconde) qui reste souvent délicate à obtenir dans les faits, et il entretient le rêve populaire d'une solution simple et immédiate à un problème social complexe. La seule dimension moins présente est peut-être celle du complot, qu'on retrouve cependant dans certaines critiques sur la tolérance coupable des professionnel·le·s vis-à-vis de l'absentéisme ou dans la volonté de l'opposition ces dernières années de dénoncer les « chiffres cachés » du ministère sur le sujet.

Ce populisme n'est pas « éducatif » uniquement car il s'exerce dans le secteur de l'éducation, mais aussi parce qu'il véhicule une conception simplifiée du processus d'éducation lui-même (selon lequel ici il suffirait que les parents soient moins laxistes pour que leurs enfants soient mieux éduqués et moins absentéistes), et parce qu'il permet d'associer et de socialiser aux enjeux de politique éducative une partie de la population, sur la base cependant de diagnostics et de préconisations plus ou moins fondés.

Propriétés constitutives du populisme

- 1) Il est un style politique mettant en forme divers matériaux symboliques et prenant naissance dans différents contextes politiques et idéologiques (Taguieff, 1997).
- 2) Il présuppose un consensus de base sur ce que vaut et veut le « peuple », quelle que soit la manière d'identifier les volontés de ce dernier.
- 3) Il naît souvent dans le cadre d'une crise de légitimité des modes classiques de représentation et de gouvernement. Le populisme est fondamentalement une « rhétorique d'*outsider* » cherchant à redéfinir ces modes de légitimation et de gouvernement (Calhoun, 2016).
- 4) Il se traduit par le rejet de toute forme de médiations (inutiles, limitatives ou nuisibles) et par des rêves d'immédiateté, de proximité, de contact direct.
- 5) Dans bien des cas, il est alimenté par l'idée fondamentale qu'il existerait un complot contre le peuple organisé par des élites, des forces « étrangères », le monde politico-médiatique, etc.
- 6) « Le discours populiste relève du mythe notamment en ce qu'il propose de réconcilier par un appel au peuple ce qui, dans la réalité sociale, résiste absolument à la réconciliation » (Taguieff, 2016, p. 11).
- 7) Enfin, le populisme est fondamentalement « l'exploration systématique du rêve populaire de réalisation immédiate des revendications des masses » (Hermet, 2012, p. 72).

CONCLUSION

L'ambition initiale de ce chapitre était modeste. Il s'agissait de montrer que le développement d'une gouvernance froide de l'éducation par les nombres et les connaissances n'empêchait pas la coexistence à ses côtés d'une gouvernance chaude qui mobilise plus volontiers les valeurs, les émotions et le sens commun des acteurs et des actrices qui, dans certaines circonstances, peut donner lieu à diverses formes de populisme éducatif.

Nous l'avons fait en infirmant un cas hautement probable de gouvernance froide. Malgré le développement en France d'un « pilotage par les résultats » en éducation, malgré le nombre important de recherches et d'expertises disponibles sur l'absentéisme, ses manifestations, ses origines et ses significations, malgré enfin la volonté politique d'intégrer cette lutte contre l'absentéisme dans ce pilotage par les résultats, volonté illustrée notamment dans certains documents de la Lolf, ce cas donne lieu à une forte politisation du débat, à une focalisation sur une controverse faisant écran à toutes

considérations alternatives et à un populisme éducatif de la part de celles et ceux qui gouvernent et de celles et ceux qui reprennent leurs discours.

Cette stratégie logique est minimaliste et il conviendrait maintenant de vérifier la présence de populismes éducatifs dans un plus grand nombre de cas moins probables. Elle permet cependant de proposer une réponse en soi à la problématique de cet ouvrage. Elle invite également à envisager une série de questionnements corollaires. Il est par exemple frappant de constater qu'une mesure officielle de l'absentéisme ne permet pas d'endiguer ce populisme.

Il reste maintenant à expliquer les formes prises par cette gouvernance chaude et ce populisme, les conditions de leur apparition et de leur durabilité, ainsi que leurs effets. Notre approche, que nous n'avons pu développer ici, est configurationnelle. Ce populisme n'est pas que la conséquence du volontarisme affiché et du charisme d'une élite dirigeante manipulatrice, comme on l'entend souvent. Il est aussi le produit d'une configuration d'action publique d'ensemble qui favorise la politisation des discours, la captation et l'instrumentalisation des « *policies* » par des logiques et des enjeux de « *politics* », et qui à l'inverse ne permet pas une forte capitalisation de connaissances et d'expériences sur des solutions politiques alternatives. En ce sens, le populisme éducatif est à étudier aussi, et peut-être surtout, dans une perspective de *sociologie de l'action publique*.

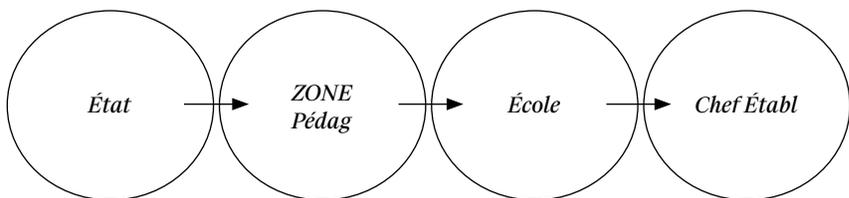
LA GOUVERNANCE DE L'ÉCOLE LIBANAISE : ÉQUITÉ PERDUE

Naim El Rouadi

INTRODUCTION

Il n'existe aucun modèle de bonne gouvernance, chaque pays doit élaborer ses propres solutions nationales et locales pour résoudre ses problèmes de gouvernance. Le point de départ concerne la politique suivie par le gouvernement (l'État libanais) qui n'a pas accordé dans sa conception de la gouvernance de l'École publique une importance suffisante à la question de l'équité.

Ce chapitre entend étudier de façon descriptive la politique éducative sous l'angle de la gouvernance. Comment, selon le cadre éducatif, culturel et politique du pays, le pouvoir sur l'éducation s'exerce-t-il au Liban ? Pourrait-on interpréter son évolution ?



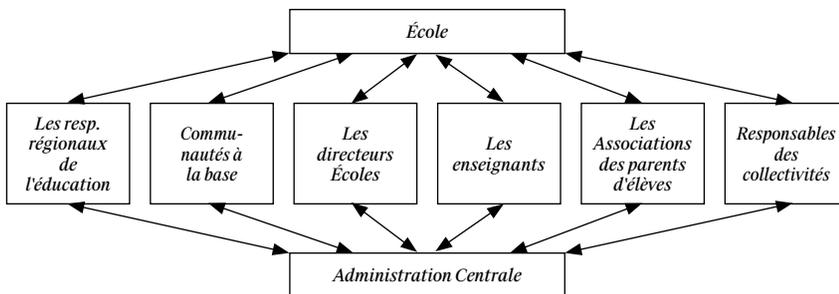
La conviction de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie (2012) est que la gestion et l'évaluation des systèmes éducatifs constituent des éléments fondamentaux de la qualité de l'éducation, particulièrement dans un contexte marqué par la rareté des ressources humaines, technologiques TIC et matérielles.

Il s'agit de gérer l'éducation nationale (École publique) dans le cadre de la lutte contre la pauvreté des ressources, à savoir que la dette du gouvernement libanais s'élève à 70 milliards de dollars US. Ceci consiste en une meilleure efficacité dans la capacité à faire progresser les apprenant·e·s dans l'acquisition de compétences scolaires et sociales, en une plus grande efficacité en termes d'utilisation optimale des moyens alloués et en une grande équité dans la capacité de réduire les inégalités entre les apprenant·e·s. Ces trois termes efficacité, efficacité et équité représentent les enjeux de chaque ministre de l'Éducation nationale et des partenaires sociaux.

À cet effet, j'ai adopté comme cadre de référence une définition de la gouvernance scolaire de Lalancette (2014): « La bonne gouvernance vise à rendre l'action publique plus efficace et proche du bien public et de l'intérêt général, et donc plus légitime. »

Or la gouvernance scolaire au Liban s'effectue par la collaboration de partenaires internes et externes. La participation désigne les procédures et les démarches faites pour donner un rôle aux individus dans la prise de décision. La participation est l'outil à la fois le plus fondamental et le plus complet de la démocratie. La figure ci-dessous est une représentation de ces partenaires.

Figure 6. La communication pour une bonne gouvernance des systèmes éducatifs (www.confemen.org)



ÉTAT DE LIEUX DE L'ÉCOLE LIBANAISE

Au Liban, il y a l'École publique (dirigée par l'État) et l'École privée. À savoir que l'École privée se subdivise en deux : École privée non gratuite (payante : elle est subventionnée par les parents d'élèves) et l'École gratuite (non payante : elle est subventionnée par l'État à raison d'une annuité/élève. Cette annuité changera chaque année suivant l'inflation annuelle monétaire du pays). De plus, il y a l'École de l'UNRWA qui est consacrée aux réfugiés palestiniens (elle est subventionnée par les Nations Unies). La répartition des élèves dans ces secteurs est indiquée dans le tableau ci-dessous selon la statistique effectuée pour l'année scolaire 2012-2013 publiée en 2013 par le Centre de Recherches et de Développement Pédagogique CRDP (République Libanaise : Ministère de l'Éducation Nationale) en tenant compte que le nombre total d'élèves est de 975 695.

Tableau 6. Répartition des élèves dans les secteurs d'enseignement

Répartition des Secteurs d'Enseignement	Pourcentage
Enseignement Public	30,7
Enseignement Privé gratuit	13,1
Enseignement Privé non gratuit	52,9
Enseignement Privé de l'UNRWA	3,3

Une lecture rapide de ce tableau montre que le pourcentage d'élèves dans l'École privée (gratuite et payante) est de 66 %, c'est-à-dire un pourcentage qui dépasse le double du pourcentage d'élèves dans l'École publique. Ceci nous pousse à mettre en question cette différence.

Deux interprétations sont possibles : la première est que le gouvernement libanais donne à ses fonctionnaires et à ses employés et employés (civils et militaires) une somme d'argent comme annuité si l'apprenant·e est inscrit·e dans une école privée non gratuite, sachant que cette annuité varie suivant le cycle d'apprentissage¹⁰³, la deuxième est que l'école privée représente pour la couche sociale supérieure riche un prestige, vu l'accommodation offerte par cette dernière.

¹⁰³ La loi de la « Mutualité des Fonctionnaires d'État » au Liban « loi de 1958/13 ».

Nous pouvons comprendre le comportement des riches, mais il est paradoxal que l'État libanais subventionne indirectement l'École privée non gratuite au lieu d'augmenter le budget de l'École publique sachant la pauvreté de ses ressources.

De plus, la répartition du corps professoral et administratif (Centre de Recherches et de Développement Pédagogique CRDP, 2013) suivant les secteurs d'enseignement montre qu'il y a le même pourcentage d'enseignants dans les deux secteurs public et privé non gratuit :

Tableau 7. Répartition du corps professoral dans les secteurs d'enseignement

Secteurs de l'Enseignement	Nombre d'Apprenants	Pourcentage
Enseignement Public	41 307	43,7
Enseignement Privé gratuit	7888	7,3
Enseignement Privé non gratuit	44 703	47,3
Enseignement accordé à l'UNRWA	1 601	1,7

La répartition des écoles suivant les secteurs de l'Enseignement (Centre de Recherches et de Développement Pédagogique CRDP, 2013) est un signe de professionnalisme dans la gestion de l'École publique en macro :

Tableau 8. Répartition des écoles selon les Secteurs d'enseignement

Répartition des Écoles suivant les Secteurs d'Enseignement	Pourcentage
Écoles publiques	45,9
Écoles privées gratuites	12,9
Écoles privées non gratuites	38,7
Écoles d'UNRWA	2,5

On remarque que le nombre des écoles publiques est supérieur à celui des écoles privées non gratuites. Ce qui implique l'existence d'un cadre administratif superflu, d'où le gaspillage de l'argent au lieu de l'utiliser pour enrichir l'École publique en ressources.

Il est à remarquer que 43,7% d'enseignant·e·s au secteur public enseignent 30,7% d'élèves tandis que 47,3% de leurs collègues au secteur privé non gratuit enseignent 52,9% d'apprenant·e·s. Ce qui montre le gaspillage de l'argent public d'une part, et d'autre part l'orientation ministérielle qui va contre l'objectif « viser l'efficience dans l'utilisation des ressources ».

La même référence officielle déjà citée montre un déficit dans la gestion éducative de l'École publique vu le retard scolaire des élèves enregistrés dans ce secteur public.

Tableau 9. Retard scolaire des apprenant·e·s dans le Secteur public

Niveau Scolaire	Plus qu'un an et moins que deux ans (%)	Plus que deux ans (%)	Total du pourcentage du retard scolaire
Le préscolaire	6,1	1,3	7,4
Le cycle primaire	18,9	19,4	38,3
Le cycle complémentaire	24,8	30,3	55,1
Le cycle secondaire	23,8	16,2	40,1

De plus, le secteur d'enseignement public souffre d'abandon et d'échec scolaire, sachant que la population qui fréquente cette École appartient à la couche sociale la plus pauvre. Le tableau suivant montre cette affirmation (la population a été répartie sur tout le territoire libanais suivant des critères universels), selon ce qui est indiqué par le Centre de Recherches et de Développement Pédagogique CRDP (2014).

Tableau 10. Réussite, échec et abandon scolaire dans l'enseignement public sur l'ensemble du territoire libanais

Résultat / Genre	Succès (%)	Échec (%)	Abandon (%)
Masculin	50,2	50,5	53,1
Féminin	49,8	49,5	46,9
Total	35	32,3	32,7

Ce tableau montre le taux du succès de 35%, presque le tiers des apprenant·e·s, ce qui influe négativement sur le rendement de l'École publique et pose le problème de l'efficacité de l'École. De plus, la majorité des apprenant·e·s qui subissent des échecs successifs tendent à quitter l'École. Dans ce cas, le pourcentage des apprenant·e·s (en cas d'échec ou d'abandon) s'élève à 65%. Ainsi, l'efficacité de la gouvernance sera mise en question.

En 2014, le ministère de l'éducation nationale a publié un décret N. 150 en date du 07/08/2011 pour prolonger l'âge de la scolarité obligatoire de 12 jusqu'à 15 ans, sans se rendre compte que les élèves de la classe sociale pauvre n'ont pas la capacité d'aller à l'école pour plusieurs raisons.

Une étude menée par Hatab (2014) – qui a été publiée en langue arabe – a montré ce qui suit :

A) Les raisons données par les apprenant·e·s sont réunies dans le tableau ci-dessous :

Tableau 11. Raisons exprimées par les apprenant·e·s pour ne pas être scolarisé·e·s

Les raisons fournies par les apprenant·e·s	Pourcentage
Échec répété	19,3
Désir d'apprendre un métier	25,8
Manque d'acquisition et rythme lent de compréhension	38,8
Manque d'intérêt pour l'apprentissage	16,1

B) Les raisons données par les parents d'élèves se trouvent dans le tableau ci-dessous :

Tableaux 12. Raisons exprimées par les parents d'élèves

Origine et nature des causes d'abandon	Pourcentage
Économique	49,4
Sociale ou familiale	23,1
Problèmes de santé	15,6
Pédagogique	11,4

Ce qui prouve que l'équité cherchée entre les deux secteurs public et privé n'est qu'une illusion.

L'ÉCOLE PRIVÉE NON GRATUITE

Selon l'article 10 de la deuxième Constitution libanaise de 1990, les communautés religieuses libanaises (18 communautés) ont chacune le droit d'avoir des établissements scolaires privés qui jouissent d'une décentralisation administrative et pédagogique et d'une autonomie financière. Le ministère de l'Éducation nationale a le droit de superviser l'application du curriculum officiel libanais au sein de ces établissements, sachant que ce curriculum est préparé et administré par le ministère de l'éducation et approuvé par le conseil des ministres, le président de la République, la chambre des député·e·s et publié au journal officiel.

Les frais de scolarité souvent très élevés dans la majorité des écoles privées non gratuites sont réglés par les parents des élèves. Ainsi, les écoles privées recrutent les élèves de la classe sociale riche et de la couche supérieure de la classe moyenne (en perpétuelle diminution). Ces écoles privées se regroupent en de multiples associations religieuses (chrétiennes et musulmanes) qui les subventionnent. Elles profitent aussi de l'existence d'un bureau pédagogique (pour chacune des communautés religieuses) qui assure à l'école le recrutement des enseignant·e·s bien qualifiés et experts dans leurs domaines, qui sont de plus soumis à une formation continue durant leur ancienneté. Ces écoles privées possèdent une infrastructure luxueuse pour ce qui concerne les bâtiments, terrains de jeux, salles informatiques, laboratoires, bibliothèques et divers équipements modernes. Cela montre que les ressources (en ses différentes catégories) sont mises au service de l'École privée non gratuite. De plus, le recrutement des enseignant·e·s est soumis à des restrictions (il est préférable que l'enseignant·e appartienne à la même religion du leader de l'École et par conséquent de l'association religieuse concernée).

L'ÉCOLE PUBLIQUE

L'État, qui a gouverné l'École publique avec une centralisation extrême jusqu'au 17 mai 1972, a créé par le Décret N° 3252 une institution

de gouvernance nouvelle : la zone pédagogique (dans chacun des six Départements ou Mohafazats). Ce Décret a été mis en application en 1990. Le but a été « le passage à une décentralisation » par conformité à l'accord politique de « Ta'if 1989 » et la 2^e constitution de 1990. Mais le Décret ministériel et ses amendements de 2001 (N. 1130) concernant la nomination du chef de la zone pédagogique, l'ont lié au directeur général du ministère et aux directrices et directeurs de l'enseignement : secondaire, complémentaire, primaire et à l'enseignement technique et professionnel. Nous avons ainsi une « décentralisation limitée ». D'autre part, les leaders régionaux, proches du centre de décision, commencent à faire pression sur le chef de la zone pédagogique pour mener à bien leurs souhaits politiques (transférer un·e enseignant·e d'une école où son existence est nécessaire à une autre qui n'en a pas besoin dans son corps professoral pour des raisons politiques locales), ou pour subventionner une telle école au lieu d'une autre (à savoir que la dette de l'État libanais est proche de 70 milliards de dollars). La politique suivie par le responsable de la zone pédagogique de recruter des enseignant·e·s en majorité non qualifié·e·s (n'ayant pas eu une formation universitaire en Éducation) a encouragé les chefs des collectivités locales à insérer leurs compatriotes au sein de l'école (la preuve est l'existence d'écoles où le nombre des enseignant·e·s est superflu tandis que d'autres souffrent de manque). La nomination des directrices et directeurs d'écoles s'effectue en coopération implicite des leaders locaux (sans formation initiale pour la plupart). Les mairies (ou les municipalités) subventionnent l'école suivant la couleur du directeur ou de la directrice. Le décret N° 118 de 1970, qui a organisé la structure de la municipalité au Liban, a cité dans l'article 49 du chapitre IV qu'une des obligations de la municipalité est de participer aux frais et au budget de l'École publique située dans son domaine. Ainsi l'infrastructure de l'École publique se dégrade en qualité et en quantité si le directeur ou la directrice ne se soumet pas au souhait d'un·e politicien·ne local·e. L'École publique devient celle de la classe sociale la plus pauvre. Ceci montre que le système pédagogique a malheureusement perdu son équité suite à cette gouvernance.

ÉCOLE PRIVÉE GRATUITE

Cette École privée et gratuite qui est gouvernée par des religieux ou des religieuses est subventionnée par l'État qui paye à la direction une

annuité / apprenant-e. La raison historique d'existence de cette École renvoie à la période ottomane (avant 1918) où les gens de la communauté musulmane sunnite ont seulement le droit de fréquenter l'École du Sultan. Elle a poursuivi son existence sous le Mandat français au Liban de 1920 jusqu'à 1943. Après cette date, cette École de niveau primaire (EB1 à EB6 : EB veut dire enseignement de base) est ouverte et dirigée par toutes les communautés libanaises chrétiennes et musulmanes. Il est à mentionner que le contrôle de l'État sur cette École est presque nul. Ainsi, le niveau d'enseignement / apprentissage est presque nul. Le manque d'équité est très clair si on vise l'efficacité, l'efficience et le bien public.

CONCLUSION

Comme perspective d'amélioration de la qualité de la gouvernance de l'École publique libanaise, les éléments suivants sont à considérer :

- a. Les décisions de l'administration doivent être basées sur des études géopolitiques et sociales. De plus, il faut prendre en considération les recherches publiées par le CRDP au Liban sachant qu'il est une institution d'ordre public.
- b. La cheffe ou le chef de la zone éducative locale possède le pouvoir nécessaire (que la loi impose) pour résister à la demande illégale de certains leaders de la communauté locale.
- c. Il s'avère important que la municipalité locale¹⁰⁴ (mairie) applique le décret législatif de juin 1977 qui l'oblige à financer l'École publique afin de permettre à l'administration d'objectiver ses décisions.
- d. Il me semble important d'abolir cette École privée et gratuite afin de favoriser l'École publique.

¹⁰⁴ Le texte intégral de la loi sur les municipalités conformément au décret législatif n° 118 du 30/06/1977 et ses amendements a été publié par le Ministère de l'Intérieur et des Municipalités - www.interior.gov.lb | 31 janvier 2005, et les Compétences du conseil municipal « Contribution au budget de l'École publique ».

EXPANSION DE L'ACCÈS À L'UNIVERSITÉ ET CHANGEMENTS SOCIAUX EN TUNISIE ET AU MAROC

Myriam Radhouane

INTRODUCTION

Il y a plusieurs années, les médias ont couvert ce qu'ils ont nommé « le printemps arabe », « la révolution du Jasmin », ou encore les « révoltes arabes ». Le monde en 2010 découvre le sentiment de misère et de révolte vécu au sein du peuple tunisien en assistant à l'immolation de Mohamed Bouazizi. Événement critiqué, remis en question, mais néanmoins donnant le ton des révoltes qui ont suivi dans le pays et dans de nombreux autres pays arabes, dont le Maroc et la Tunisie qui seront traités ici¹⁰⁵. L'objet de ce chapitre n'est pas centré sur les révoltes en elles-mêmes, mais plutôt sur ce qui les a déclenchées. Nous analyserons particulièrement le rôle du système universitaire. En effet, le Maroc et la Tunisie, deux pays ayant

¹⁰⁵ Lorsque cette recherche a été menée, nous avons pris la décision de ne nous centrer que sur la Tunisie et le Maroc en raison de la proximité de leur développement économique et éducatif, ainsi que de leur histoire.

développé parallèlement leur système universitaire, ont fait face au développement de la même problématique du chômage des diplômé·e·s.

Il s'agit alors pour nous d'analyser de manière critique les différents changements de gouvernance universitaire ayant pu avoir un impact sur les taux de chômage, et indirectement les révoltes sociales¹⁰⁶.

C'est donc l'actualité du Maghreb qui a porté notre intérêt vers la gouvernance universitaire des vingt dernières années. Pour cela, nous proposons de nous centrer ici sur deux axes de recherche qui émanent des réformes de gouvernance de l'enseignement supérieur. Le premier traite de la massification dans les universités et de ses conséquences. Le second se centre sur le vécu des diplômé·e·s ayant traversé une longue période de chômage. Nous aborderons également leur perception des réformes subies par leur université.

Pour rendre compte de la massification de l'enseignement supérieur au Maroc et en Tunisie, nous avons privilégié une approche quantitative. Une liste d'indicateurs tirés de la littérature sur le sujet a été établie afin de délimiter notre analyse et de mesurer l'évolution de la massification universitaire.

Dans un second temps, c'est une approche qualitative qui a été mise en œuvre. Nous sommes allés à la rencontre de cinq anciennes étudiantes en Tunisie qui ont toutes connu une période de chômage particulièrement longue. Ce sont elles qui nous ont permis de tisser *des liens entre réformes de la gouvernance universitaire et participation des diplômés chômeurs aux tensions sociales* puisqu'elles les ont vécues et en ont subi les conséquences.

La question qui a guidé notre recherche initiale était relative aux liens complexes entre les processus de massification de l'enseignement supérieur, le chômage des diplômé·e·s et les tensions sociales, mais nous avons choisi ici de ne nous centrer que sur deux des axes : massification de l'Université et tensions sociales.

¹⁰⁶ La recherche présentée ici a été menée en 2014.

RENOUVEAU ÉCONOMIQUE, INFLUENCES INTERNATIONALES ET IMPACT SUR L'UNIVERSITÉ : CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Les années 1955 et 1956 marquent le début d'une nouvelle ère pour le Maroc et la Tunisie. Les deux pays retrouvent leur indépendance après avoir passé des années sous l'égide d'un protectorat français. La fin de la colonisation marque un tournant dans leur histoire, ils vont devoir se réinventer dans leur gestion des affaires tant intérieures qu'extérieures. Nous nous centrerons ici principalement sur les changements économiques que ces renouveaux ont impliqué. Pour la Tunisie, le changement économique a commencé sous la présidence de Bourguiba et a été accentué lors de la prise de pouvoir du président Ben Ali :

Privatisation d'entreprises publiques, élargissement du secteur privé, libéralisation du commerce intérieur et extérieur, mesures d'incitation pour les investissements étrangers, réformes du régime fiscal et financier... autant de mesures qui ont concouru à une plus grande ouverture et à une plus grande dépendance vis-à-vis de l'économie mondiale (Siino, 2002, p. 192).

« Libéralisation, ouverture, mondialisation, privatisation » serait le lexique approprié pour décrire les réformes vécues par la Tunisie postcoloniale.

Pour le Maroc, le roi Hassan II semble avoir toujours eu une économie à tendance libérale mais restant sous le contrôle de l'État (Vermeren, 2000).

Les économies des deux pays ont eu l'occasion de se développer dans les années 1960-1970, en particulier par l'implantation d'industries exportatrices notamment dans le secteur textile, mais les années quatre-vingt ont marqué un tournant dans leur expansion (Vermeren, 2000). En effet, la crise internationale et la crise de la dette les ont contraints à se retrouver à nouveau sous une tutelle externe (Vermeren, 2000). La mise en place des Plans d'Ajustement Structurel (par des institutions internationales : Banque mondiale, FMI), en 1983 au Maroc et en 1986 en Tunisie, est responsable des processus de privatisation de l'économie et

du fait qu'elle se tourne de plus en plus vers l'extérieur (Camau, 1989, cité par Vermeren, 2000). L'objectif de ces Plans d'Ajustement Structurel était essentiellement centré sur la préservation de « la compétitivité de l'économie nationale » (Ministère de l'économie et des finances du Maroc, 1995, p. 1). Paradoxalement, la conséquence de la consolidation économique des États est « le déclin de la toute-puissance publique » face à une « dynamisation du secteur privé » (Vermeren, 2000, p. 4).

L'intérêt que nous portons sur les réorganisations économiques du Maroc et de la Tunisie est guidé par le fait que ces changements ont eu des impacts sociaux, politiques et – ce qui nous intéresse principalement ici – sur la gouvernance des systèmes universitaires. En effet, ces organisations ont, d'une part, diminué la possibilité d'emploi dans le secteur public. D'autre part, elles ont permis l'émergence d'une classe moyenne urbaine dans des sociétés alors largement rurales. Par ailleurs, l'Université et la science ont été investies d'une mission de modernisation des deux pays.

L'Université, au Maroc ou en Tunisie, a été fortement influencée par les transformations économiques ; c'est comme s'il y avait eu une relation causale créée entre le développement économique et le développement de la science : dans cette optique, les deux pourraient chacun servir la cause de l'autre. Effectivement, il est démontré dans la littérature que l'enseignement supérieur est soumis à des influences externes aux pays :

- L'enseignement supérieur a fait l'objet de nombreuses rencontres et de débats, particulièrement à la fin des années quatre-vingt-dix, et souvent à l'initiative d'instances internationales à la recherche de définitions de nouvelles orientations adaptées aux nouvelles conditions d'un monde en mutation (Zghal, 2007, p. 52).
- Le besoin d'ingénieurs commerciaux pour l'économie marocaine, par exemple, trouve son illustration à travers plusieurs signes récents. Le premier consiste en l'éclosion d'Écoles supérieures de commerce privées, notamment à Rabat et à Casablanca. Elles sont à ce jour plus d'une quarantaine (Vermeren, 2000, p. 3).

Ces deux citations, la première traitant du contexte tunisien et la seconde du contexte marocain, montrent les relations d'influence entre le secteur de l'enseignement tertiaire et le développement économique des pays. L'idée de « pédagogie de la transition libérale » (Siino, 2004), développée pour le contexte tunisien, marque d'ailleurs très fortement ce lien entre économie et enseignement tertiaire : la formation des élites, la formation pour la compétitivité, etc. deviennent des thématiques majeures pour le développement des pays, conformément aux politiques d'ajustement structurel.

Ces jeux d'influence correspondent au désir des institutions financières internationales ayant œuvré lors de la mise en œuvre des plans d'ajustement structurel : la Banque mondiale « prône une approche fondée sur la contribution de l'enseignement supérieur au développement économique, social et politique » (Zghal, 2007, p. 53).

Durant ces années post Plan d'Ajustement Structurel (et nous le verrons plus tard), l'Université s'est développée de manière relativement importante. C'est d'ailleurs ces changements, que nous avons pu observer à l'aide d'indicateurs définis au préalable, qui nous ont permis de démontrer qu'un réel processus de massification de l'enseignement supérieur a eu lieu dans les deux pays.

RÉFORME ET MASSIFICATION : L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU MAROC ET EN TUNISIE ENTRE 1990 ET 2011

Après une analyse des systèmes d'enseignement supérieur marocains et tunisiens sur la période 1991-2011, nous avons pu constater que la manière dont ils ont été pris en charge par les États est 1) fortement semblable¹⁰⁷ et 2) fortement soumise à un désir d'expansion (des pays, des économies, des systèmes universitaires...). Afin de comprendre ces évolutions de manière globale, nous avons dressé une liste d'indicateurs à analyser : 1) les budgets de l'enseignement supérieur, 2) les effectifs d'étudiant·e·s, et 3) le nombre d'universités sur les deux territoires. Nous

¹⁰⁷ Nous verrons dans cet article que la massification de l'Université au Maroc et en Tunisie est semblable dans ses processus, mais moins dans son ampleur (plus accentuée en Tunisie).

avons présupposé que les investissements financiers pouvaient traduire les volontés d'expansion que nous évoquions précédemment; les évolutions des effectifs d'étudiant·e·s et du nombre d'universités étant des aspects découlant de l'axe financier susmentionné.

Budgets des systèmes universitaires

Les deux pays semblent engager des dépenses relativement fortes au regard de leur économie générale, mais c'est en Tunisie que nous constatons les investissements financiers les plus marqués dans le domaine de l'enseignement tertiaire. En effet, pour celle-ci, nous avons constaté une augmentation de la part du PIB par habitant consacré à l'enseignement supérieur de 2,73% en moyenne par an, sur la période 1990-2013 (Institut National de Statistique de Tunisie, 2013). L'évolution ne paraît peut-être pas énorme, néanmoins c'est la constance de l'engagement de l'État qui est intéressante à relever ici.

Au Maroc, l'engagement financier est plus nuancé, mais nous constatons tout de même une augmentation des budgets consacrés à l'enseignement supérieur: la part du budget de l'État (en pourcentage du PIB) pour ce domaine passe de 16,2% en 1990 à 16,5% en 1996 (Zouaoui, 2006). Cette évolution paraît faible au premier abord, néanmoins « il faut prendre en compte l'évolution du PIB qui rend alors l'évolution du pourcentage du PIB dédié à l'enseignement supérieur plus significative » (Radhouane, 2014, p. 52) et il faut savoir que le PIB du Maroc a plus que doublé sur la période 1990-2011 (Radhouane, 2014).

Plus loin que de simples chiffres, l'engagement financier des États reflète, à notre avis, un engagement public pour l'Université allant dans le sens des réformes économiques, comme si elle était l'une des clés pour s'insérer dans l'économie globale.

Infrastructures universitaires

L'évolution des structures universitaires a été analysée dans notre recherche comme un témoin du développement de l'enseignement tertiaire. En effet, dans les deux pays nous avons pu constater un agrandissement du réseau universitaire. De 1992 à 1999, il y avait sur tout le

territoire tunisien, six universités ; durant la période 1999-2005, ce nombre est passé de 6 à 13 (Institut National de Statistique de Tunisie, 2013). Le nombre d'universités a donc un peu plus que doublé en six ans. Pour le Maroc, l'année 1989 est très importante ; c'est à cette période que le nombre d'universités passe de sept à onze. Ce nombre augmente encore : il y a 15 universités au Maroc en 2007 (Radhouane, 2014).

Le nombre d'établissements rattachés aux universités est également en augmentation dans les deux pays sur la période étudiée. En Tunisie, c'est une étude de la géographie urbaine de Tunis qui nous a permis de rendre compte de l'évolution et de la dissémination des établissements d'enseignement supérieur (Dhaher, 2010).

Pour le Maroc, les établissements dépendant des universités ont augmenté de manière constante entre 2003 et 2012.

Figure 7. Évolution des établissements dépendant des universités au Maroc

2003-2004	80 établissements
2004-2005	83 établissements
2010-2011	111 établissements
2011-2012	112 établissements
2014	120 établissements
<i>Source: Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de la formation des cadres du Maroc, 2014</i>	

Analyser l'évolution des infrastructures permet non seulement de constater les augmentations de budget, mais également d'observer un processus de démocratisation de l'enseignement supérieur grâce à une stratégie de décentralisation (Radhouane, 2014). En effet, la multiplication des établissements en favorise l'accès (Radhouane, 2014). Cette démocratisation et cet accès facilité à l'enseignement supérieur ont fait partie des vecteurs forts de sa massification.

Effectifs des étudiant·e·s

« On entend généralement par massification de l'enseignement supérieur l'accès en masse des étudiants aux établissements du supérieur

que traduit la croissance très rapide de l'ensemble des effectifs du secteur» (Zouaoui, 2005, p. 172).

Le nombre d'inscrits à l'Université semble donc être l'un des principaux témoins du processus de démocratisation et par la suite de massification de l'enseignement supérieur. L'inscription massive signifie que l'accès est développé, que les infrastructures sont capables de recevoir des grands nombres d'étudiant·e·s, et que l'Université s'ouvre à la société. Encore plus que « les inscrits », il s'agit pour nous d'analyser les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement supérieur (Zouaoui, 2005). En effet, cet indicateur est plus précis car il met en relation les inscrits effectifs et les populations pouvant être inscrites : il tient alors compte de l'évolution démographique des pays (UNESCO, 2009).

En Tunisie, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur a quasiment doublé (d'un peu moins de 20%, il est passé à un peu plus de 35%) sur la période 1999-2012 (Institut de Statistique de l'UNESCO, 2014). L'évolution est quasi constante sur cette décennie, ce n'est qu'à partir de 2011 que les chiffres diminuent légèrement, mais 2011 est également une année de fortes tensions sociales en Tunisie, ce qui peut expliquer la légère baisse des taux bruts de scolarisation.

Au Maroc, l'augmentation de ce taux est constante sur la période 1990-2011, néanmoins, elle est bien moins marquée qu'en Tunisie. En effet, sur cette période, le taux brut de scolarisation passe de 11% à 16% (Haut Commissariat au Plan, 2013 ; Institut de Statistique de l'UNESCO, 2014). Encore une fois, le Maroc est plus dans la nuance concernant la massification de l'enseignement supérieur.

Pour comprendre le phénomène de démocratisation de l'Université qui a engrangé la massification que nous décrivons ici, nous nous sommes également penchés sur la participation des filles dans l'enseignement supérieur. En Tunisie, elles représentaient déjà 42,2% de la globalité des étudiant·e·s en 1993, cela n'a pas empêché une évolution massive de leur participation : elles représentaient 60% des étudiant·e·s en 2011 (Institut National de Statistique de Tunisie, 2013). Au Maroc, la part des filles dans l'enseignement supérieur a également augmenté, mais encore une fois, l'évolution reste plus nuancée qu'en Tunisie ; sur la

période 1998-2010, les taux oscillent à la hausse entre 40 % et 45 % (Institut de Statistique de l'UNESCO, 2014).

L'évolution des chiffres concernant la part des filles dans l'enseignement supérieur est intéressante. Elle peut être un témoin de plus de la démocratisation de l'Université et donc de sa massification. En outre, elle peut aussi témoigner de l'évolution de la place de la femme dans les sociétés marocaine et tunisienne (Radhouane, 2014).

Les réformes de gouvernance relatives à l'Université sont visibles grâce aux indicateurs susmentionnés. En ouvrant l'Université au plus grand nombre possible d'étudiant·e·s, les deux pays escomptaient recueillir les fruits d'une population plus instruite. C'est donc une gouvernance de l'Université par le nombre qui répond à une forte demande d'enseignement supérieur. Il nous fallait décrire cette massification pour ensuite comprendre l'impact qu'elle a eu sur les populations.

Plusieurs fois, nous avons utilisé le terme « démocratisation », comme si tous ces changements étaient le fruit d'une politique sociale tournée vers la jeunesse. Nous verrons par la suite qu'il ne s'agit pas uniquement de cela, mais que derrière cette démocratisation se cachent des stratégies économiques et sociales. En effet, il est démontré que c'est essentiellement l'idée de réponse à la libéralisation économique qui a engrangé de nombreux changements au sein de la sphère universitaire (Mazella, 2008). Le développement de certaines filières et les stratégies étudiantes sont également des témoins des jeux d'influence entre l'enseignement tertiaire et l'économie (Mazella, 2008). Notre étude (Radhouane, 2014) a montré que certaines filières sont bien plus prisées que d'autres. Pour la Tunisie, nous avons pris l'année 2004 comme année de référence : le classement des filières a montré que les domaines de la gestion, des sciences informatiques et des télécoms sont les plus fréquemment choisis par les étudiant·e·s, alors que des domaines comme le tourisme semblent délaissés (Radhouane, 2014). Au Maroc, notre analyse montre des similarités avec la Tunisie : ce sont des cursus comme la communication et le droit qui sont les plus prisés par les étudiant·e·s (Radhouane, 2014).

Nous avons interprété ces choix comme étant ceux reflétant une volonté d'ascension sociale et d'insertion dans l'économie libérale.

CHÔMAGE DES DIPLÔMÉ·E·S ET TENSIONS SOCIALES : QUELLES CAUSES ET CONSÉQUENCES ?

La seconde partie de notre recherche s'est centrée sur la thématique spécifique du chômage des diplômé·e·s de l'enseignement supérieur au Maroc et en Tunisie. Notre analyse des chiffres du chômage dans les deux pays a montré qu'il était statistiquement plus difficile d'avoir un emploi lorsqu'on était diplômé·e de l'enseignement supérieur que lorsqu'on ne l'était pas (Radhouane, 2014). Ce constat est étonnant puisque l'Université a été démocratisée, massifiée, revalorisée en termes de filières et d'infrastructures : la relation processus-produit est, dans ce cas, particulièrement paradoxale. Le Maghreb est d'ailleurs dans une situation particulière puisqu'il constitue avec l'Égypte l'une des régions du monde où le chômage des diplômé·e·s universitaires est le plus élevé¹⁰⁸.

Notre hypothèse de départ était centrée sur la participation de ces diplômé·e·s chômeurs et chômeuses au développement des tensions sociales de 2011, au Maroc et en Tunisie. Pour cela nous avons analysé les possibles causes du chômage des diplômé·e·s dans les deux pays et le développement des tensions sociales. Ces résultats seront à la base de nos rencontres avec des diplômées ayant vécu une longue période de chômage.

Le chômage des diplômé·e·s semble paradoxal. Nous venons d'analyser deux États dont les universités ont été en pleine expansion. Mais les réformes de gouvernance de l'Université ont-elles réellement répondu aux besoins de la société, de l'économie et du système universitaire ?

Notre recherche nous a permis de repérer de nombreux facteurs favorisant le chômage des diplômé·e·s. Premièrement, la massification a engendré une perte de qualité dans les systèmes éducatifs (Akkari, 2011). Dans les deux pays, on déplore des taux d'encadrement relativement faibles par rapport au nombre d'étudiant·e·s (Bougroum & Ibourk, 2002 ; Zghal, 2007), par conséquent certaines filières se retrouvent saturées en termes de nombre de personnes inscrites, ce qui a une influence sur la qualité de l'enseignement reçu.

¹⁰⁸ Ce constat fait référence à la période durant laquelle l'étude a été menée (année 2014), des évolutions ont pu avoir lieu depuis.

L'employabilité des étudiant·e·s est également affectée puisque les formations sont caractérisées comme étant trop théoriques, trop éloignées de la réalité et au final ne correspondant plus aux développements économiques des deux pays (Bougroum & Ibourk, 2002 ; Zghal, 2007).

Les auteurs semblent remettre en cause l'organisation pratique du système universitaire qui ne permettrait pas le meilleur apprentissage pour les étudiant·e·s.

Dans une moindre mesure, le développement du secteur privé a également pu nuire à l'employabilité des diplômé·e·s du secteur public. Les écoles privées ont contribué au renforcement du fossé entre différentes classes sociales, renforcé la reproduction des élites et favorisé un système d'embauche à deux vitesses : les étudiant·e·s du secteur privé ont, à l'obtention de leur diplôme, une connaissance du monde du travail (Bougroum & Ibourk, 2002) et *des connaissances* à l'intérieur de celui-ci (Radhouane, 2014).

L'éducation n'a pas pour unique vocation de rendre employables les individus : les étudiant·e·s doivent également acquérir des compétences pour être autonomes dans le monde dans lequel ils vont être actrices et acteurs, des compétences pour être indépendants et se réaliser en tant que personnes. Au niveau de l'enseignement supérieur, à notre avis, cette philosophie est toujours présente, mais devrait être complétée par une facilitation de l'accès au monde du travail. Les contextes marocain et tunisien semblaient promettre un accès par le travail et par les diplômés à la réalisation du potentiel de chacune et chacun. Cependant, nous avons constaté une véritable inadéquation entre filières proposées et économie développée (Abbate, 2002 ; Benali, 2012).

Une Université massifiée, un chômage fort chez les diplômé·e·s, nous ont amenés à nous intéresser aux tensions sociales afin de pouvoir par la suite identifier des liens entre ces différents phénomènes.

Il est vrai que c'est en 2011 que le monde a eu les yeux rivés sur les révoltes arabes, sur « le printemps arabe ». Une vague de révolutions a été couverte par les médias, néanmoins une analyse du contexte nous a poussés à changer le nom de notre recherche : nous n'évoquons plus le printemps arabe, mais plutôt les tensions sociales récentes, car dire qu'elles ne se résument qu'à un printemps reviendrait à nier l'existence de mouvements

sociaux présents depuis une vingtaine d'années sur les territoires marocain et tunisien.

Pour la Tunisie, l'apogée des révoltes a été la destitution (la fuite) du président Ben Ali le 14 janvier 2011, néanmoins d'autres mouvements sociaux ont eu lieu bien avant cela. Deux d'entre eux ont été les plus notables. Il s'agit de la « révolte du pain » en 1984 (Chouikha & Gobe, 2009) et la révolte de « Gafsa » en 2008. À chaque fois, il s'agit de mouvements sociaux réclamant des droits et du travail au gouvernement. Et déjà, le rôle des diplômé·e·s au chômage a été évoqué dans l'organisation des révoltes du bassin minier de Gafsa (Chouikha & Gobe, 2009).

Pour le Maroc, c'est le 20 février 2011 qui marque le moment le plus important des révoltes récentes (Baylocq & Granci, 2012). Néanmoins, ces tensions sociales s'inscrivent dans un *continuum* de révoltes : 2005, révoltes de Ouazdem ; 2008, révolte de Sidi Ifni ; 2009, révolte de Mohammedia, et 2010, révolte de Camp Sahraoui (Baylocq & Granci, 2012). C'est l'influence tunisienne qui a fait aboutir les mouvements sociaux de février 2011 (Baylocq & Granci, 2012).

On constate une différence majeure entre la Tunisie et le Maroc : dans le premier pays, les révoltes ont été plus ponctuelles, mais ont eu une plus grande ampleur, et des conséquences également plus importantes. Au Maroc, les révoltes donnent suite à des réformes qui les contiennent et ne les font pas aboutir à des révolutions :

Ce qui change et fait la différence par rapport à d'autres situations autoritaires du « monde arabe », c'est que l'on n'est pas face à un régime sclérosé et vieillissant. Depuis plus de dix ans, les réformes sont continues au Maroc (Hibou, 2011, p. 2).

CHÔMAGE DES DIPLÔMÉ·E·S ET TENSIONS SOCIALES : TÉMOIGNAGES

Lors de la réalisation de cette étude, nous avons eu la chance de rencontrer cinq diplômées¹⁰⁹ tunisiennes qui ont accepté de répondre à

¹⁰⁹ Tous les prénoms ont été modifiés.

nos questions sur les thématiques suivantes : leur cursus universitaire, leur chômage et les tensions sociales. Deux d'entre elles ont un master : Baya dans le domaine de l'économie, Khalia dans le domaine bancaire ; deux autres ont une licence appliquée dans le domaine paramédical (Lila et Sabbah), enfin Laïla a un diplôme dans le domaine du commerce. Toutes les cinq ont effectué leur cursus dans une université tunisienne publique. Leurs périodes de chômage ont une durée moyenne se situant entre 4 et 6 ans au moment de la recherche.

Pourquoi aller à l'Université ?

Les cinq diplômées rencontrées espéraient un avenir meilleur grâce à l'Université. Elles expliquent que les jeunes s'engagent dans des cursus universitaires pour trouver du travail, pour pouvoir « fonder une famille », pour « améliorer leur avenir ». L'enseignement tertiaire semblait donc être une réponse pour des populations de jeunes bacheliers et bacheliers qui voulaient profiter de la mobilité sociale promise par le système, avoir une vie meilleure et être indépendants. On constate alors que la massification de l'enseignement supérieur a répondu à une demande sociale réelle.

Le chômage

Nous l'avons vu précédemment, le chômage des diplômé·e·s est un réel problème pour les deux pays et c'est d'ailleurs Khalia qui dit : « Nous sommes le grand problème de la Tunisie. » Son propos résume la difficulté que représente le chômage des diplômées et des diplômés et donne une idée de la manière dont ils se perçoivent eux-mêmes. L'analyse de leur discours a montré un « sentiment d'impuissance et de lassitude » (Radhouane, 2014, p. 101), voici quelques termes qui en sont issus : déprime, pas d'avenir, pas de futur, pas facile, impossible, souffrent, défavorables. La frustration est forte dans les discours, en effet, les souhaits d'émancipation et d'autonomie semblent impossibles à réaliser :

Ma condition familiale est bonne par rapport à beaucoup d'autres car mon papa travaille et mon grand frère aussi ; ils me donnent de l'argent dès que j'ai besoin mais c'est toujours insuffisant pour moi et pour mes besoins personnels (Khalia).

Le système universitaire

Lors des entretiens avec les diplômées, nous avons pu relever trois aspects récurrents qu'elles mobilisaient pour expliquer les raisons de leur période de chômage. Premièrement, elles invoquent l'organisation et la gestion du système éducatif : « Le système dans les facs, c'est nul ! » De manière générale, elles décrivent l'inefficacité du système. Concernant les filières, elles sont plusieurs à critiquer leur nombre : elles expliquent qu'elles ne sont créées que pour remplir les livres d'orientation, pour placer les bacheliers, pour occuper les gens... (Radhouane, 2014). Mais à aucun moment, elles ne semblent avoir été prévues pour intégrer les étudiant·e·s dans le marché du travail. D'ailleurs, elles nous expliquent également que certains diplômés et diplômées tunisiens ont de la peine à se faire reconnaître sur le marché du travail. L'Université semble donc être en décalage avec les réalités économiques nationales. Néanmoins, elle semble permettre une entrée tardive dans *le monde du chômage* (elle est invoquée comme un moyen d'occuper les jeunes par l'une des diplômées interrogée).

L'État

La responsabilité de l'État est évoquée par les cinq diplômées. Leur position est nuancée. Premièrement, elles expliquent que l'État devrait agir face au chômage et elles donnent des pistes d'action : proposer un *numerus clausus* dans certaines filières universitaires et ouvrir des filières en fonction de besoins économiques identifiés. Pour elles, l'Université devrait être alignée sur la stratégie économique de l'État.

Deuxièmement, certaines d'entre elles déplorent le manque de reconnaissance des diplômes. L'une d'elle explique : « J'ai une licence appliquée [du domaine médical] donc je n'ai pas le droit d'enseigner [...] on n'est pas reconnu par le ministère de la santé donc on n'a pas le droit de travailler dans les hôpitaux. » Leur position se nuance tout de même vis-à-vis de la responsabilité de l'État : « Ils ne peuvent pas embaucher tout le monde » (Lila).

Les pistons

Ce sont les diplômées qui ont employé ce terme pour définir ce qui pourrait également expliquer la raison de leur chômage. Nous leur avons

demandé pourquoi elles n'avaient pas d'emploi et leurs réponses ont mis en exergue la nécessité de connaître une personne déjà à l'intérieur de l'entreprise où l'on postule. Ces pratiques, à leurs dires, semblent quasiment institutionnalisées : « La première question quand quelqu'un va à un entretien c'est : qui t'a envoyé ? » (Laïla).

Il s'agit véritablement d'une corruption du monde du travail qui renforce la frustration des jeunes diplômé·e·s.

Les révoltes

De manière générale, les cinq interviewées légitiment la participation des diplômé·e·s au chômage aux révoltes sociales de 2011. Nous comprenons à travers leur discours que la notion de dignité est au cœur de la révolte. Il y a également un besoin de reconnaissance chez ces personnes qui malgré leurs investissements restent en marge de la société. La notion d'égalité est aussi mise en cause ; en effet, la corruption en vigueur sur le marché du travail tunisien ne permet pas d'accéder à une réelle égalité des chances.

Les discours font état d'un sentiment de frustration général chez les diplômé·e·s : pas d'emploi, pas d'avenir, pas de stabilité, pas de revenu et des conditions de vie difficiles. Ces aspects-là légitiment les révoltes et la nécessité pour ces personnes de voir du changement dans leur système.

« On peut donc conclure que dans cette mesure où la condition de diplômé chômeur touche tous les aspects de la vie et l'affect des personnes, les révoltes – en tant que cri d'injustice – étaient inévitables » (Radhouane, 2014, p. 107).

L'implication des diplômé·e·s au chômage dans les révoltes sociales est donc, au regard de notre étude, tout à fait légitime. Néanmoins, l'équation est un peu plus complexe que : massification + chômage = tensions sociales. Nos entretiens avec les diplômées nous ont permis de comprendre différentes imbrications. Premièrement, les changements universitaires ne sont pas, comme nous le pensions au début de cette recherche, uniquement tournés vers l'économie : la démocratisation de l'Université a été nécessaire en raison d'une forte demande sociale et

d'un chômage des jeunes déjà présent, auxquels les États ont tenté de répondre en ouvrant l'Université.

L'accès facilité à l'enseignement supérieur a créé de l'espoir chez les jeunes intégrant l'Université, le chômage, quant à lui, a suscité des frustrations relativement fortes. En effet, les diplômé·e·s voyaient les espoirs qu'ils avaient placés en l'Université s'amoinrir et les retours sur investissements quasi inexistantes. Le besoin de reconnaissance et la frustration ont été des moteurs de révoltes. La quête de droits a également été au cœur de ces processus.

En définitive, le chômage des diplômé·e·s met en lumière l'impasse créée par les politiques de développement économique dans les deux pays. Ces derniers ont développé et axé leurs économies sur des secteurs tels que le textile, le tourisme, l'industrie minière. Toutes ces activités, essentiellement exportatrices, se caractérisent par leur faible capacité d'absorption des diplômé·e·s universitaires. De surcroît, le secteur public ne recrute plus sous la pression des organismes internationaux mais également en raison des recrutements massifs dans la fonction publique dans les années 60-70. Tous les ingrédients étaient donc là pour une révolte sociale : des diplômé·e·s au chômage ayant des compétences qui ne correspondent pas au marché de l'emploi, une demande sociale forte d'enseignement supérieur et une inégalité devant l'emploi des jeunes diplômé·e·s entre les côtes urbanisées et l'intérieur des terres.

DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION

Les réformes de gouvernance universitaire que nous avons pu observer ont été décrites comme n'étant pas adaptées ou en décalage avec le développement économique des pays. Des diplômées ont même proposé l'idée que les filières universitaires soient ouvertes en fonction de la stratégie économique nationale. Premièrement, on peut dire que les réformes de gouvernance ont été, à ce niveau-là, un échec. En effet, les diplômé·e·s ont plus de chance de se retrouver au chômage que les personnes sans diplômes. Cela soulève une question relative au rôle de l'Université : la gouvernance de l'Université doit-elle répondre aux demandes des marchés et aux stratégies économiques ?

De nombreux discours analysés pour cette recherche semblent s'inscrire en faveur de cette démarche et, à vrai dire, elle est potentiellement porteuse de changement puisque la réalisation du potentiel de chacun·e, l'accès à plus de droits et une réelle égalité des chances pourraient être permis grâce à une Université offrant de *réelles* perspectives d'avenir.

D'autre part, nous nous questionnons sur les difficultés de l'Université au Maroc et en Tunisie. Les diplômé·e·s ayant pris part aux révoltes ont montré des compétences pour réagir – en Tunisie – face à un système oppressant ; au Maroc, leurs compétences leur ont permis de faire passer des réformes allant dans le sens de leur demande.

Si l'insertion sur le marché du travail est en échec, l'ouverture d'esprit, la capacité de réflexion et de positionnement critique sont des réussites éducatives dans les deux pays.

Les réformes de gouvernance de l'Université en Tunisie et au Maroc ont été menées avec des objectifs économiques n'ayant pas fonctionné, des objectifs sociaux (retarder l'entrée dans le monde du chômage) qui ont conduit à de très fortes frustrations, mais l'un des effets collatéraux non négligeable de ces changements est lié à la relation entre éducation et changements sociaux qui, en soi, est une réussite.

En définitive, ce chapitre pose la question de la révision des modèles de développement de la Tunisie et du Maroc dans le sens d'une plus grande équité entre les régions, du lancement d'activités à forte valeur ajoutée et nécessitant des diplômé·e·s universitaires. Les deux pays tentent de le faire en développant ce type d'activités dans les domaines informatique, aéronautique et automobile. Cet effort ne sera pas suffisant si la demande sociale reste forte vis-à-vis de l'enseignement supérieur et si l'enseignement technique et professionnel demeure incapable d'attirer plus de jeunes et ainsi leur permettre une réelle insertion sociale. La gestion des flux d'étudiant·e·s au Maroc et en Tunisie et la révision des filières offertes relèvent bien de la gouvernance universitaire dans ces deux pays. La question de l'engagement de l'État paraît donc essentielle pour tenter de résoudre cette crise à la fois éducative et économique.

CONCLUSION GÉNÉRALE

**Bernard Wentzel, Francesco Arcidiacono
& Abdeljalil Akkari**

Les modes de gouvernance en éducation ont considérablement évolué au cours des dernières décennies, dans la plupart des contextes nationaux ou régionaux. Il n'est pas chimérique de considérer, a priori, que les éclairages proposés par la recherche en sciences sociales contribuent à la mise en œuvre de politiques en matière de formation, à la régulation et même à l'organisation des systèmes d'action publique dans le domaine de l'éducation. Il est seulement question ici de l'utilité, voire de l'impact des connaissances produites par la recherche sur la gouvernance de l'éducation et l'action publique. Même si elles ont vocation à être disséminées, les connaissances sont avant tout portées par des actrices et des acteurs sociaux. L'intérêt pour les liens entre recherche, gouvernance et action publique passe aussi par l'observation, la problématisation et l'analyse des relations (espaces de rencontre, d'échanges, de concertation, de réflexivité collective, etc.) entre chercheur·e·s et décisionnaires. C'était dans un état d'esprit d'exploration de ces différentes dimensions que nous avons organisé un colloque sur la thématique des relations entre recherche et gouvernance en éducation, durant l'année 2016. Alors que ce colloque réunissait une grande diversité de partenaires, de décisionnaires politiques, de cadres et d'agent·e·s intermédiaires de l'administration, professionnel·le·s de l'éducation ou encore chercheur·e·s, le projet d'ouvrage n'a été porté que par cette dernière catégorie.

Il ne faut pas y voir le signe d'une rupture mais plutôt l'expression de cadres cognitifs et culturels partagés avant tout par la communauté des chercheur·e·s. C'est pour cette raison que l'initiative a été prise dans le cadre de nos intérêts et activités académiques, afin de lancer le débat et de le nourrir dans un espace plus large, au-delà de nos propres contours professionnels. Il est connu que la production et la dissémination de savoirs scientifiques passe notamment par l'écrit et sa mise en circulation. C'était d'ailleurs un objectif de l'ouvrage : utiliser les méthodes et outils de la recherche pour produire des connaissances, et non pas prendre des positions ou formuler des jugements à l'emporte-pièce sur les relations complexes et parfois difficiles entre chercheur·e·s et décisionnaires. Sur ce point, les personnes ayant contribué à l'ouvrage ont relevé le défi de la scientificité. La plupart des textes reposent sur une démarche de recherche restituée de manière précise. À titre d'exemples, les analyses de discours de nature politique réalisées par Revaz, Fouquet-Chauprade et Felouzis dans le chapitre 7, puis par Pons dans le chapitre 13, sont rigoureuses et fertiles. Ces contributions, parmi d'autres dans l'ouvrage, situent la chercheuse ou le chercheur comme une observatrice ou un observateur « à distance », et non comme un·e partenaire de l'action publique. Elles permettent d'analyser les processus ou leurs effets. Dans d'autres chapitres, les auteur·e·s rendent davantage compte d'une implication de la recherche dans les réseaux de gouvernance, soit au contact direct de celles et ceux qui décident ou qui administrent l'action publique, soit à travers la production de connaissances ayant notamment pour fonction (première ou secondaire) d'aider aux décisions.

Les apports des différents chapitres qui composent cet ouvrage sont denses et variés. Ils dressent un état des lieux, questionnent et parfois critiquent, ou encore ils esquissent des voies praticables pour les chercheur·e·s amené·e·s à participer de différentes manières à l'action publique. Dans cette conclusion, nous proposons de mettre en perspective certains de ces apports variés en réinvestissant les trois thématiques qui avaient structuré en 2016 l'organisation scientifique du colloque « Gouvernance et recherche en éducation » :

- Les relations entre chercheur·e·s et gouvernance en débat : de la circulation des savoirs aux espaces de concertation.
- Du monitoring à la qualité des systèmes éducatifs : instruments d'analyse et d'évaluation, rhétorique, et action publique.

- Voies de développement de la recherche en éducation : production de connaissances plurielles, expertise et contribution aux processus réflexifs.

UN COUPLAGE FLOU ENTRE RECHERCHE ET ACTION PUBLIQUE AU SEIN DES SYSTÈMES DE GOUVERNANCE

Comme cela a été rappelé dans l'ouvrage, « la notion de gouvernance est devenue de plus en plus fréquente pour recourir à la description de situation, ou encore pour formuler des prescriptions, de nature socio-politique, organisationnelle, managériale ou économique [...] Les pratiques de gouvernance reposeraient donc sur un réseau collaboratif d'acteurs à la recherche du meilleur compromis, en opposition aux pratiques qui caractérisent l'organisation hiérarchique traditionnelle » (Lusignan & Pelletier, 2009, p. 12). Plusieurs chapitres de l'ouvrage adoptent d'ailleurs une position critique par rapport à la cohérence entre la rhétorique d'une « bonne gouvernance » et la réalité de l'action publique. C'est le cas, par exemple, du chapitre dans lequel Akkari s'interroge sur « une sorte de réputation magique autour du discours dominant sur la gouvernance ». Le chapitre de Lorius s'inscrit également dans cette perspective, notamment par rapport à l'utilisation de textes réglementaires comme mode privilégié de gouvernance. Pons nous propose le concept tout à fait intéressant de « gouvernance chaude » de l'éducation, « plus politisée, plus sensationnaliste, qui peut se matérialiser par différentes formes de populisme ». Outre ces approches critiques, pouvant aussi se rapprocher d'une dénonciation sociologique comme dans le chapitre d'El Rouadi, l'ouvrage nous permet d'explorer bien d'autres facettes des relations entre recherche, gouvernance et action publique.

Si la gouvernance reste un objet de débat scientifique, il n'en demeure pas moins que les chercheur·e·s ont à assumer d'être des partenaires de l'action publique, c'est-à-dire « ce que l'on fait », pour reprendre les termes de Felouzis en introduction. La vitalité de l'action publique repose notamment sur la constitution de ces réseaux d'actrices et d'acteurs assumant différentes fonctions et œuvrant collectivement à la réalisation d'une mission commune. La multiplicité des parties prenantes dans ces réseaux de gouvernance implique bien entendu différents

types de relations et des fonctions assignées ou attendues de chacun·e. La recherche en éducation contribuerait à une « bonne gouvernance », nous dit Wentzel, si on se réfère à différents modèles issus de discours politiques ou d'analyses scientifiques. C'est même une potentialité inhérente au fonctionnement démocratique de nos sociétés contemporaines. Akkari nous rappelle d'ailleurs sur quelles bases elles peuvent être qualifiées de sociétés de la connaissance. Suffisamment d'ingrédients semblent donc réunis pour que la recherche participe de différentes manières à l'action publique ou à l'intervention des professionnel·le·s de l'éducation. Pourtant, il est difficile de considérer que cette participation donne pleine et entière satisfaction à l'ensemble des parties prenantes. La recherche en éducation continue à faire l'objet de critiques, même de manière latente, comme le soulignent plusieurs auteur·e·s de l'ouvrage. Les chercheur·e·s eux-mêmes revendiquent légitimement – puisque cela est constitutif de la recherche scientifique – une forte indépendance tout en regrettant une faible utilisation des résultats de leurs travaux dans l'action publique. L'ouvrage nous invite à faire quelques constats plus précis. Tentons de les synthétiser ici.

Tout d'abord, en référence aux travaux de Young *et al.* (2002) et de Hammersley (2002), repris par Lessard et Carpentier (2015) pour synthétiser différents types de relations entre chercheur·e·s et décisionnaires, il n'est pas aisé d'identifier des modèles stables et univoques. Plusieurs chapitres confirment le constat soutenu par Wentzel selon lequel un modèle de l'*expert driven* reste purement théorique, pour ne pas dire utopique. Rien de surprenant, dirons-nous. Les déclarations d'intentions (relatives notamment à une « bonne gouvernance »), de sources diverses, valorisent largement un modèle interactif de relations entre recherche et action publique. La place accordée au travail en réseau dans les nouveaux modes de gouvernance devrait y contribuer. Néanmoins, plusieurs chapitres ont confirmé la thèse avancée par Felouzis en introduction : le couplage reste flou et « les liens entre action publique et recherche en éducation sont à la fois difficiles à cerner de façon concrète ». de Pietro, Bonvin et Elmiger décrivent des relations parfois compliquées entre la recherche et l'action publique. Cela peut provoquer un éloignement, voire un renoncement à ce que ces auteur·e·s appellent un idéal de recherche. Pour éviter les dérives que peut entraîner ce flou, Pasche Gossin, Roth et Riesen appellent à la prudence et avancent l'idée d'une contractualisation nécessaire des

relations entre les chercheur·e·s et les autres partenaires de la gouvernance, afin de préciser les rôles, les droits, les pouvoirs et les responsabilités des un·e·s et des autres. La contractualisation systématique serait-elle une réponse à la complexité ? Elle semble devenue inévitable et s'est d'ailleurs développée sous différentes formes. Plus de la moitié des chapitres de l'ouvrage en sont des illustrations. Il est à noter que le développement de structures de recherche en éducation comme l'INRP puis le CNESCO en France, le CSRE, l'IRDP ou le SRED en Suisse ou encore le CRDP au Liban, ont constitué une réponse politique au besoin de contractualisation, et surtout aux besoins de rationalisation de l'action publique. Cela a eu pour conséquence importante un développement de la recherche en éducation dans des structures non universitaires, sous tutelle politique, alors même que le processus de disciplinarisation des sciences de l'éducation suivait son cours dans ces mêmes pays. Les contributrices et les contributeurs à l'ouvrage issus de ces structures de recherche non universitaires démontrent que la qualité de leurs analyses scientifiques, tout autant que la richesse de leurs questionnements sur les relations entretenues avec les décisionnaires, participent du développement de la recherche en éducation. En interaction continue avec les autres actrices et acteurs de la gouvernance, ils vivent la complexité dans les différents mandats qui leur sont confiés.

UNE ACCOMMODATION DIFFICILE AU RÉFÉRENTIEL D'ACTION PUBLIQUE

De manière plus large, plusieurs chapitres de l'ouvrage nous éclairent sur les difficultés inhérentes au positionnement de la recherche dans des systèmes de gouvernance, le travail en réseau et un partage des responsabilités dans les processus décisionnels. Disons-le clairement : la recherche en éducation, objet fondamentalement multiculturel mais aussi construit sur la base d'une longue tradition scientifique et académique en sciences humaines et sociales, s'accommode mal d'une empreinte néolibérale de la nouvelle gouvernance et d'une gestion de l'éducation basée sur des instruments de performance. Cela ne signifie pas que la recherche délaisse les questions vives relatives à la qualité ou aux performances en matière d'éducation, comme le montre l'ouvrage. C'est l'implication (attendue ou non) des partenaires de la recherche dans

les processus omniprésents d'évaluation et de régulation, ou encore dans la mise en œuvre de politiques d'*accountability* qui demeure floue et probablement source de malentendu. Le chapitre de Perrenoud, Progin, Vanhulst et Clénin décrit cela de manière tout à fait intéressante et montre comment les logiques de responsabilisation et de reddition de comptes sont transposées à différents niveaux des structures de gouvernance.

Un deuxième élément rendant difficile le positionnement de la recherche en éducation dans les structures de gouvernance est parfaitement décrit par Revaz, Fouquet-Chauprade et Felouzis : « les processus de construction des politiques publiques reposent sur des éléments contextuels, sociaux et cognitifs, sur une pluralité d'interprétations de la réalité sociale de la part de celles et ceux qui y contribuent ». Cela passe par des phases de débats, de négociation et de concession, mais aussi par la production de discours politiques de légitimation. L'instrumentalisation de la connaissance scientifique pour produire une argumentation politique afin de légitimer une réforme n'a rien de surprenante en soi. Par contre, l'engagement ou l'instrumentalisation des chercheur·e·s eux-mêmes, en tant qu'acteurs scientifiques, pour soutenir le discours politique devient davantage problématique. C'est une des dérives possibles de la contractualisation des relations entre chercheur·e·s et décisionnaires au sein des réseaux de gouvernance. Des garde-fous et sans doute des clarifications sont nécessaires. C'est ce que nous propose Denzler lorsqu'il présente un processus cyclique de monitoring de l'éducation séparant clairement le temps long de la recherche du temps politique tout en définissant les modalités de leur articulation. Poursuivons avec le chapitre de Denzler qui aborde avec d'autres (notamment Wentzel, Pons ou encore Dutrévis, Nidegger et Soussi) le mouvement de l'*evidence based policy* mis au service d'une rationalisation de l'action publique. Là encore, le positionnement (ou l'espace pour se positionner) de la recherche en éducation n'est a priori pas très clair. Les critiques abondantes adressées aux chercheur·e·s en éducation, au début des années 2000, sur leurs difficultés à répondre à des besoins de preuves scientifiques, à réaliser des revues systématiques de recherche ou, tout simplement, à produire de la recherche au plus près de l'action publique, ont certainement contribué à complexifier les relations entre chercheur·e·s et décisionnaires. Elles ont aussi influencé, dans une certaine mesure, l'évolution de la discipline des sciences de l'éducation. La problématique de fond ne réside pas dans d'éventuelles difficultés

inhérentes à la recherche en éducation pour produire des données probantes, créer des indicateurs ou encore mener des enquêtes à large échelle. Il s'agit là d'un faux débat. La recherche en éducation possède aujourd'hui les compétences pour répondre aux défis méthodologiques de grandes enquêtes internationales. Mais peut-elle le faire sans contribuer à cautionner une gouvernance par les chiffres ? Le rapport sur l'éducation 2013 de l'OCDE débutait par le constat selon lequel « les pouvoirs publics s'intéressent de plus en plus aux analyses comparatives internationales de l'éducation : elles leur permettent d'identifier des politiques d'éducation efficaces qui contribuent à la fois à améliorer les perspectives économiques et sociales des individus, à promouvoir une gestion efficace des systèmes scolaires et à mobiliser des ressources supplémentaires pour répondre à une demande croissante » (p. 3). L'exemple de PISA sur lequel s'attardent plusieurs chapitres de l'ouvrage est intéressant pour réinterroger la place de la recherche dans la mise en œuvre de l'action publique. Selon Dutrévis, Nidegger et Soussi, « les enquêtes PISA étant le produit d'une instance politique, la recherche semble être réduite à suivre le politique, et perdre son autonomie ». La recherche en éducation n'a pas vocation à suivre le politique pour exister et pour être reconnue comme pertinente. D'ailleurs les modes de financement de la recherche doivent constituer des garde-fous importants pour préserver son autonomie. La légitimité et la pertinence de la recherche en éducation se sont construites sur des principes à l'opposé d'une conception « contractualisée » de sa place dans des réseaux de gouvernance. Pour autant, la lecture des chapitres de cet ouvrage nous conforte dans l'idée qu'il est nécessaire d'exister et de se positionner de différentes manières par rapport à ce que Lessard et Carpentier (2015) nomment le nouveau référentiel de politiques éducatives, notamment la montée de l'évaluation et d'une logique de résultat.

DES VOIES PRATICABLES ASSUMÉES PAR LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

L'opposition farouche au conseil et à l'aide à la décision par la recherche a ses porte-parole dans la communauté scientifique. Elles et ils sont finalement peu représentés dans cet ouvrage. On peut le regretter mais, au final, on se doit aussi d'être lucides par rapport à certaines évidences. Les connexions entre recherche et action publique ont existé

de tous temps. Elles contournent aisément d'éventuelles réticences des uns ou des autres. L'expertise et les différentes formes de son évolution, le monitoring de l'éducation avec l'appui de la recherche, ainsi que l'accompagnement et l'évaluation scientifique de réformes sont des illustrations parmi d'autres de ces relations possibles. Il ne faut pas s'en offusquer : connexion ne signifie pas nécessairement connivence, ni même subordination. C'est peut-être le message le plus important que nous délivre cet ouvrage lorsque les auteur·e·s décrivent et empruntent des voies praticables et assumées pour la recherche en éducation. C'est le cas du chapitre de Roudit, à propos de l'importance du sens à donner aux changements induits par une nouvelle démarche qualité, en termes de contraintes et de leviers d'action. Ou encore la création d'un système d'indicateurs fiables reposant sur l'exigence de rigueur scientifique, comme nous le décrivent Pagnossin et Armi. La mise en place d'un processus cyclique de monitoring de l'éducation devient pertinente scientifiquement et socialement lorsque les approfondissements variés que propose la recherche sont indispensables à la compréhension et à l'exploitation de données chiffrées, comme le propose Denzler.

La recherche investigate de nombreux objets, mobilise différentes méthodes et produit une grande diversité de connaissances. Elle décrit, interprète, explique, évalue, construit des énoncés sur des phénomènes émergents ou met l'accent sur des problématiques récurrentes. Elle peut par exemple produire des savoirs d'intelligibilité (énonciation d'invariants, de régularités, de corrélations, etc.), des savoirs orientés vers l'optimisation de certaines actions (voir Barbier, 2008). Cet inventaire est loin d'être exhaustif et met surtout en évidence une pluralité de postures, de pratiques, de connaissances pouvant remplir des fonctions diverses, même parfois indépendamment de leur processus de production. Si la validation scientifique est - et doit rester - du ressort de la communauté des chercheur·e·s, les usages de la connaissance ne sont pas nécessairement déterminés a priori. Ils sont bien entendu liés à la « libre circulation », à la captation de l'information par différents actrices et acteurs sociaux et à l'utilisation qu'ils en font, dans le débat politique ou dans des actions visant à réguler, voire réformer. Il y a bien un usage politique des savoirs scientifiques. La recherche constitue une source importante d'informations, parmi d'autres, dans les processus décisionnels. Elle contribue potentiellement aux processus réflexifs et même aux processus de médiation qui sous-tendent

l'action publique. Elle accompagne (scientifiquement) le politique pour observer, analyser, évaluer les effets ou encore produire des connaissances critiques. D'ailleurs, les avancées majeures dans le champ de la recherche évaluative, au cours des dernières décennies, sont révélatrices de ce positionnement. Il existe bien une grande diversité de relations entre la recherche et l'action publique. N'oublions pas, pour conclure, de rappeler que la critique scientifique constitue une des dimensions incontournables de ces relations. Les chapitres de Pons, El Rouadi ou encore Radhouane en sont des exemples significatifs pour ne pas dire essentiels au positionnement de la recherche en éducation, dans sa pluralité, par rapport à la gouvernance de l'éducation. Nous nous devons donc de saluer cette intention critique dans la recherche en éducation, d'autant plus qu'elle ne se réduit pas à une volonté de dénonciation de rapports de domination. Le recours à la critique dans une perspective d'émancipation (Boltanski, 2010) se situe à deux niveaux. Tout d'abord, il s'agit de contribuer à de nouveaux rapports entre les groupes et les partenaires concernés, notamment grâce à la connaissance produite par la science critique et l'éventail des possibles et des alternatives qu'elle a vocation à mettre en lumière, puis de « redonner aux personnes, individuellement et collectivement, des prises sur l'action et la capacité à formuler des attentes fondées sur une réappropriation réflexive de leurs épreuves existentielles » (Boltanski, 2010, p. 271). Ensuite, l'émancipation constitue un enjeu majeur des années à venir pour la recherche en éducation, pour rendre compte, analyser et évaluer la portée des évolutions du référentiel des politiques éducatives.

BIBLIOGRAPHIE

- Aballéa, F. (1995). Demande sociale et commande publique : problématique générale. *Recherche sociale*, 136, 7-23.
- Abbate, F. (2002). *L'intégration de la Tunisie dans l'économie mondiale : opportunités et défis*. Genève : PNUD.
- Agamben, G. (2014). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris : Payot & Rivages.
- Akkari, A. (2013). Blurring the boundaries of public and private education In Brazil. *Journal of International Education and Leadership*, 3(1), 1-11.
- Akkari, A. (2018). International agenda education 2030 : An uncertain consensus or a tool to mobilize education actors in the 21st century. *International Journal of Educational Studies*, 5 (2), 59-70.
- Akpabie, C., & Audinos, B. (2001). *Les principaux indicateurs de l'éducation*. Paris : SISED.
- Altrichter, H. (2010). Schul- und Unterrichtsentwicklung durch Datenrückmeldung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (éds.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (pp. 219-254). Wiesbaden.
- Ambühl, H., & Stadelmann, W. (2011). Pertinence de la formation des enseignantes et des enseignants - Une bonne gouvernance pour une bonne pratique scolaire. *Études + rapports*, 33B, *Conférence-bilan 2*. Berne : CDIP.

- Antonietti, J.-P., & Guignard, N. (2005). Mathématiques. In OFS-CDIP. (éds.), *PISA 2003 : compétences pour l'avenir. Deuxième rapport national*. Neuchâtel/Berne : OFS/CDIP.
- Au, W., & Bollow Tempel, M. (éds.) (2012). *Pencils Down : Rethinking High Stakes Testing and Accountability in Public Schools*. Milwaukee : Rethinking Schools.
- Aussel, L. (2015). Les enjeux d'une évaluation commanditée : immersion au sein d'une recherche-intervention en sciences de l'éducation. *Formation emploi*, 129.
- Australian National Audit Office. (2014). *Public Sector Governance. Strengthening performance through good governance*. Canberra : Australian National Audit Office.
- Bach, P. (2007). *Le management de projet de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc : New policy networks and the neo-liberal imaginary*. New York : Routledge.
- Banon, P., Béatrix Koehler, D., de Pietro, J.-F., Erard, S., Gervais, P., Gohard-Radenkovic, A., Merkelbach, C., Revaz, N., & Wirthner, M. (1998). *Français expression : mise à l'épreuve de douze séquences didactiques : rapports par séquence*. Neuchâtel : IRDP.
- Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Education permanente*, 177, 49-66.
- Bareil, C. (2004). *Les phases de préoccupations : la petite histoire d'un grand modèle*. Montréal : HEC.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Baylocq, C., & Granci, J. (2012). « 20 février ». Discours et portraits d'un mouvement de révolte au Maghreb. *L'année au Maghreb*, 8, 239-258.
- Becquemin, M., Couronné, J., & Mardon, A. (2012). Absentéismes scolaires. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 13. (<http://sejed.revues.org/7407>)

- Bedin, V., & Talbot, L. (2013). *Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation*. Berne : Lang.
- Behrens, M. (2010). Standards ou les escaliers mouvants de Poudlard. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (éds.), *Reformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp. 113-138). Berne : Lang.
- Bellmann, J. (2016). Datengetrieben und/oder evidenzbasiert ? Wirkungsmechanismen bildungspolitischer Steuerungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31*, 147-161.
- Benali, D. (2012). *Retranscription de conférence présentée au Centre de Recherche en Management et Entrepreneurship*. Marrakech : HEEC.
- Benz, A. (2004). Multilevel Governance – Governance in Mehrebenen-systemen. In A. Benz & N. Dose (éds.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystem. Eine Einführung* (pp. 125-146). Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bezes, P. (2012). État, experts et savoirs néo-managériaux. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 16-37.
- Bieber, T. (2010). *Soft governance in education. The PISA study and the Bologna process in Switzerland (TranState Working Papers, 117)*. Bremen : SFB 597 Staatlichkeit im Wandel.
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves : recherches internationales et politiques de prévention*. Bordeaux : Observatoire européen de la violence scolaire.
- Blaya, C. (2009). L'absentéisme des collégiens : prévalence et caractéristiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(4), 39-58.
- Boltanski, L. (1990). Sociologie critique et sociologie de la critique. *Politix*, 3(10-11), 124-134.
- Boltanski, L. (2010). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- Bonami, M., Letor, C., & Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations scolaires hors normes. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud & L. Savoie-Zajc (éds.), *Travailler ensemble*

dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies et paradoxes (pp. 34-48). Bruxelles : De Boeck.

- Bonvin, A., Dutoit Marthy, A., Schedel, L., & Singh, L. (2017). *Introduction d'un moyen d'enseignement d'anglais (7^e-11^e) : analyse du dispositif mis en place*. Neuchâtel : IRDP.
- Bonvin, A., & Singh, L. (2017). L'enseignement différencié dans les leçons d'anglais langue étrangère en Suisse : caractéristiques et besoins. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, numéro spécial*. 37-48.
- Bonvin, A., Singh, L., & Schedel, L. (2016). *Anglais dès la 7^e. Phase pilote English in Mind 11^e : évaluation de la cinquième année d'expérimentation de l'enseignement de l'anglais (2015-2016)*. Neuchâtel : IRDP.
- Borloz, E. (2017). *Le défi de la gestion de l'hétérogénéité en classes d'anglais : éclairage sur les pratiques enseignantes de différenciation pédagogiques dans des classes pilotes intégrant le nouveau moyen d'enseignement English in Mind 11^e*. (Mémoire de diplôme). Haute école pédagogique du Valais.
- Bottani, N. (2012). Les origines à l'OCDE de l'enquête PISA. *Revista Espanola de Educacion Comparada*, 19, 17-38.
- Bougroum, M., & Ibourk, A. (2002). Le chômage des diplômés au Maroc : quelques réflexions sur les dispositifs d'aide à l'insertion. *Formation, Emploi*, 79, 83-101.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (2002). *Questions de sociologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Boussard, V. (2008). *Sociologie de la gestion. Les faiseurs de performance*. Paris : Belin.
- Bouvier, A. (2007). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bouvier, A. (2012). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : Presses universitaires de France.

- Brassard, A. (2009). La politique québécoise de décentralisation vers l'établissement : un changement important qui maintient l'instance intermédiaire en l'état. In G. Pelletier (éd.), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (pp. 109-126). Louvaine-la-Neuve : De Boeck.
- Bray, M. (2020). Shadow education : Scale, drivers and future directions in the global spread of private supplementary tutoring. In UNESCO (éd.), *Humanistic futures of learning. Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN networks* (pp. 100-104). Paris : UNESCO.
- Breakspear, S. (2012). *The policy impact of PISA : an exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance (Education Working Papers, No. 71)*. Bruxelles : OECD.
- Broadfoot, P. (2000). Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'Etat évaluateur. *Revue française de pédagogie*, 130, 43-55.
- Brookings Institution. (2012). *How well are American Students learnings*. Washington : Brookings Institution.
- Brucy, G. (2003). « Désertion scolaire » et absentéisme dans l'école de Jules Ferry. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, 145-168.
- Brunner, C., Fasca, C., Heinze, J., Honey, M., Light, D., et al. (2005). Linking Data and Learning : The Grow Network Study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(3), 241-267.
- Buisson-Fenet, H. (2009). *L'administration de l'Education nationale*. Paris : PUF.
- Buisson-Fenet, H., & Pons, X. (2014). *School Evaluation Policies and Educating States*. Bruxelles : Lang.
- Burns, T., & Schuller, T. (2007). The Evidence Agenda. In OECD (éds.), *Evidence in Education. Linking research and policy* (pp. 15-32). OECD. Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- Buschor, E., Gilomen, H., & McCluskey, H. (2003). *PISA 2000 - Synthèse et recommandations*. Neuchâtel : OFS et CDIP.

- Byrnes, R. S. (2012). *Stop linking School Improvement, Economic Competitiveness, and National Greatness, Teachers College*. (<http://www.tcrecord.org>, consulté le 15 juin 2012)
- Calhoun, C. (éd.) (2016). Populism. *Oxford Reference*. (consulté en ligne le 12 avril 2016)
- Cardon, D., Heurtin, J.-P., & Lemieux, C. (1995). Parler en public. *Politix*, 8(31), 5-19.
- Carvalho, L. M. (2012). The Fabrications and Travels of a Knowledge-Policy Instrument. *European Educational Research Journal*, 11(2), 172-188.
- Cattonar, B., Dumay, X., & Maroy, C. (2013). Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (*accountability*) douce. *Education et Sociétés*, 32, 35-51.
- Cattonar, B., Mangez, E., Delvaux, B., Mangez, C., & Maroy, C. (2009). Réception, usage et circulation au niveau national d'un instrument supranational de régulation basé sur la connaissance : Les enquêtes PISA. Le cas de la Communauté française de Belgique. *Cahiers de recherche en Education et Formation*, 49, 30.
- CDIP. (1998). *Rapport annuel de la CDIP 1997*. (https://edudoc.ch/record/24760/files/1997_f.pdf)
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) du 14 juin 2007*. (http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf)
- Cefai, D. (1996). La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques. *Réseaux*, 14(75), 43-66.
- Centre de recherche et de développement pédagogique (CRDP). (2013). *Revue statistique*. Beyrouth : République Libanaise, Ministère de l'Éducation Nationale. (<http://crdp.org/stat-details?id=6228&la=fr>)
- Centre de Recherches et de Développement Pédagogique (CRDP). (2014). *Les facteurs non éducatifs influençant l'échec et l'abandon scolaire*. Beyrouth : Ministère de l'Éducation Nationale.

- Centre suisse de coordination de la recherche en éducation (CSRE). (2010). *L'éducation en Suisse – Rapport 2010*. Aarau : CSRE.
- Centre suisse de coordination de la recherche en éducation (CSRE). (2014). *L'éducation en Suisse – Rapport 2014*. Aarau : CSRE.
- Centre suisse de coordination de la recherche en éducation (CSRE). (2006). *L'éducation en Suisse 2006 – Projet pilote*. Aarau : CSRE.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chouikha, L., & Gobe, E. (2009). La Tunisie entre la « révolte du bassin minier de Gafsa » et l'échéance électorale de 2009. *L'année du Maghreb*, 6, 415-426.
- Claude, A., & Rhyn, H. (2008). *Évaluation et qualité de l'école : cadre d'orientation à l'intention des autorités scolaire, des organes de surveillance et des directions d'établissement*. Berne : CDIP.
- Clerc, C. (2019). *English teachers' beliefs and curriculum implementation in Switzerland: The case study of lower secondary schools in a French-speaking region*. (Doctoral thesis). University of Southampton.
- Codoni-Sancey, C. (2013). Moyens d'enseignement romands : récit de leur fabrication. *Bulletin CIIP*, 1, 3-10.
- Colliot-Thélène, C. (éd.) (2014). *Peuples et populisme*. Paris : Presses universitaires de France.
- Commission européenne. (2001). *Livre blanc sur la gouvernance européenne*. Bruxelles : Union européenne.
- Commission romande des moyens d'enseignement (COROME). (1994). *Français-Expression : rapport à l'issue de la première étape*. Neuchâtel : IRDP.
- Commission romande des moyens d'enseignement (COROME). (1996). *Français-Expression : conception d'ensemble*. Neuchâtel : CIIP.
- Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernement de la Francophonie. (2012). *La communication pour une bonne gouvernance des systèmes éducatifs*. (<https://www.confemen.org/la-communication-pour-une-bonne-gouvernance-des-systemes-educatifs/>)

- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)*. (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014). *Rapport à la Commission interparlementaire de contrôle (CIP-CIIP)*. Neuchâtel. (http://www.ciip.ch/la_ciip/documents_officiels/rapports_annuels)
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)*. (2015). *Rapport de la CIIP relatif à la mise en œuvre de la Convention scolaire romande (CSR) - État de situation et bilan 2015*. Neuchâtel. (<https://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques>)
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical studies in education*, 50(3), 213-229.
- Cook, T., & Gorard, S. (2007). What counts and what should count as evidence. In OECD (éds.), *Evidence in Education. Linking research and policy* (pp. 33-49). OECD, Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- Copp, D. T. (2016). The impact of teacher attitudes and beliefs about large-scale assessment on the use of provincial data for instructional change. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 109.
- Coslin, P. G. (2012). Précarité sociale et déscolarisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(3). (<http://osp.revues.org/3882>)
- Crahay, M., Issaieva, E., & Monseur, C. (2014). Les enseignants face aux redoublements. Ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas. *Revue française de pédagogie*, 187, 35-53.
- CSRE (2014). *L'éducation en Suisse - Rapport 2014*. Aarau.
- CSRE (2018). *L'éducation en Suisse - rapport 2018*. Aarau.
- Daun, H. (éd.) (2007). *School decentralization in the context of globalizing governance: International comparison of grassroots responses*. Dordrecht: Springer.
- DEFR, & CDIP (2015). *Valorisation optimale des chances. Déclaration 2015 sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de la formation*.

- DEFR, & CDIP (2019). *Valorisation optimale des chances. Déclaration 2019 sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de la formation.* (https://edudoc.ch/record/205823/files/erklaerung_20190627_f.pdf)
- De Ketele, J.-M. (2010). La recherche scientifique : quels critères de qualité? *Education, Sciences & Society*, 1(1), 21-39.
- De Landsheere, G. (1982). *La recherche expérimentale en éducation.* Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- de Pietro, J.-F. (2015). Formats d'activités et statut des objets à enseigner/évaluer. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 19, 43-53.
- de Pietro, J.-F., Deschenaux, I., & Wirthner, M. (1993). *Enseignement du français. De nouveaux horizons... : enquête sur les besoins et attentes en supports didactiques.* Neuchâtel : IRDP.
- de Pietro, J.-F., Pfeiffer Ryter, V., Wirthner, M., Béguin, M., Broi, A.-M., Clément, S., Matei, A., & Roos, E. (2009). *Évaluation du moyen d'enseignement « S'exprimer en français » : rapport final.* Neuchâtel : IRDP.
- de Pietro, J.-F., Roth, M. & Sanchez Abchi, V. (2016). Vers un référentiel pour l'évaluation : choix politiques et enjeux didactiques. In Falardeau, E., Dolz, J., Dumortier, J.-L. & Lefrançois, P. (dirs), *L'évaluation en classe de français, outil didactique et politique* (pp. 111-132). Namur : Presses universitaires de Namur. (Recherches en didactique du français ; 8).
- Demailly, L. (2009). L'obligation de réflexivité. In G. Pelletier (éd.), *La gouvernance en éducation : régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (pp. 33-52). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Demazière, D., Lessard, C., & Morrissette, J. (2013). Introduction. Les effets de la nouvelle gestion publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences. *Éducation et sociétés*, 32(2).
- Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2015). *Valorisation optimale des chances. Déclaration 2015 sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de la formation.* Berne. (http://edudoc.ch/record/117292/files/erklaerung_18052015_f.pdf)

- Département fédéral de l'intérieur (DFI), Département fédéral de l'économie (DFE) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2011). *Valorisation optimale des chances. Déclaration sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de la formation*. Berne. (http://edudoc.ch/record/96059/files/erklaerung_30052011_f.pdf)
- DEPP. (2011). L'absentéisme des élèves dans le second degré public en 2008-2009 et 2009-2010. *Note d'information*, 11, 22.
- DEPP. (2013). L'absentéisme des élèves dans le second degré public en 2011-2012. *Note d'information*, 13, 1.
- Dhaher, N. (2010). Université, ville et urbanité : le cas du Grand Tunis. *Carnet de géographes*, 1, 1-2.
- Dobbins, M., & Christ, C. (2019). Do they matter in education *politics*? The influence of political parties and teacher unions on school governance reforms in Spain. *Journal of Education Policy*, 34(1), 61-82.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (éds.) (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dottrens, R. (1946). *Education et démocratie*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Douat, E. (2007). La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000. *Déviance et Société*, 31(2), 149-171.
- Draelants, H. (2009). *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. Bruxelles : De Boeck.
- Dubet, F. (2007). Le service public de l'éducation face à la logique marchande. *Regards croisés sur l'économie*, 2(2), 157-165.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Editions de l'Ecole des hautes études en science sociales.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2015). *Dix propositions pour changer d'école*. Paris : Seuil.

- Dupriez, V. (2011). *L'évaluation des établissements scolaires: au-delà d'un effet miroir ?* Lausanne : IFFP.
- Dupriez, V., & Draelants, H. (2003). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Cahier de recherche du Girsef*, 24.
- Dupriez, V., & Verhoeven, M. (2008). *De l'école au marché du travail, l'égalité des chances en question*. Berne : Lang.
- Dupuy, C., & Pons, X. (2013). *Le « pilotage par les résultats » en éducation en France. Genèse et trajectoire*. Paris : OSC.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759-789.
- Dutrévis, M., Fouquet-Chauprade, B., & Demeuse, M. (éds.) (2015). Les politiques d'éducation prioritaire en question. *Education Comparée*, 13, 7-13.
- Duval, P., & Sanselme, M.-J. (2005). Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 40, 7-9.
- Dyssegaard, C. B., Egeberg, J., Sommersel, H. B., Steenberg, K., & Vestergaard, S. (2015). *A systematic review of the impact of multiple language teaching, prior language experience and acquisition order on students' language proficiency in primary and secondary school*. Copenhagen : Danish Clearinghouse for Educational, Aarhus University.
- Edwards Jr, D. B., Okitsu, T., & Mwanza, P. (2019). Low-fee private schools, the state, and globalization : A market analysis within the political sociology of education and development. *Education Policy Analysis Archives*, 27(133), 1-39.
- Ellison, S. (2012). *Intelligent Accountability: Re-Thinking the Concept of « Accountability » in the Popular Discourse of Education Policy*. *Journal of Thought*. (<http://journalofthought.com/wp-content/uploads/2015/04/07ellison.pdf>)
- Elmiger, D. (2011). *Comparaison du moyen d'enseignement MORE! 7^e version pour la phase pilote avec les critères d'adjudication de l'appel d'offres public*. Neuchâtel : IRDP.

- Elmiger, D. (2016). *Neuf thèses sur l'enseignement de l'allemand en Suisse romande*. Genève : Université de Genève, Faculté des lettres.
- Elmiger, D. & Singh, L. (2014b). *Anglais dès la 7^e : phase pilote More! 8^e : évaluation des expériences de la deuxième année (2012-2013)*. Neuchâtel : IRDP.
- Elmiger, D., & Singh, L. (2014a). *Anglais dès la 7^e : phase pilote More! 7^e : évaluation des expériences de la première année (2011-2012)*. Neuchâtel : IRDP.
- Etienne, R., & Amiel, M. (1995). *La communication dans l'établissement scolaire*. Paris : Hachette.
- European Centre for the Development of Vocational Training. (2012). *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Evrard, A., Petrucci, F., & Rastoldo, F. (2019). *Les effets de la réforme du cycle d'orientation sur les parcours de formation des élèves*. Genève : SRED.
- Fabre, C., Penloup, M.-C., Feliu, F., & Dubosq, J. (2016). *Enquête nationale sur les forces de recherche impliquées dans le champ de l'apprentissage et de l'éducation*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement et de la recherche.
- Felouzis, G. (2009). Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale. *SociologieS, Théories et recherches*. (<http://journals.openedition.org/sociologies/2977>)
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2012). *Les enquêtes PISA*. Paris : Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2013). Comment organiser l'enseignement secondaire obligatoire ? Une politique publique et son analyse dans le canton de Genève. *Revue suisse de sociologie*, 39(2), 53-71.
- Felouzis, G., & Goastellec, G. (éds.) (2015). *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*. Berne : Lang.
- Felouzis, G., & Hanhart, S. (éds.) (2011). *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*. Bruxelles : De Boeck.

- Fernandez, A. (2006), *Les nouveaux tableaux de bord des managers*. Paris : Editions d'Organisation.
- Fotinos, G. (2006). *Le climat scolaire dans les lycées et les collèges*. Paris : MGEN.
- Fouque, J., Castincaud, F., & Klépal, I. (2004). *Diriger un établissement scolaire : L'exigence du possible*. Paris : Hachette.
- François, B., & Neveu, E. (1999). *Espaces publics mosaïques. Acteurs, arènes et rhétoriques des débats publics contemporains*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Seuil.
- Friedman, M. (1995). Public Schools : Make Them Private. *Cato Institute Briefing Paper*, 23.
- Fullan, M. (2003). Les leaders du changement. *Vie pédagogique* 128, 4-8.
- Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality : Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *American Journal of Sociology*, 94(5), 1146-1183.
- Gapany Savioz, H. (2003). Indicateurs, systèmes de formation et pilotage. *Panorama*, 5, 11. (http://www.panorama.ch/pdf/2003/Heft_5_2003/pan3511.pdf)
- Gather Thurler, M. (2010). *Leadership au service du système*. Genève : UNIGE.
- Gather Thurler, M., & Perrenoud, P. (2004). Professionnalisation et formation de chefs d'établissement. *Administration et Education*, 102, 67-76.
- Geay, B. (2003). Du « cancre » au « sauvageon ». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d'« insertion » et de « tolérance zéro ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, 21-31.
- Genieys, W., & Hassenteufel, P. (2012). Qui gouverne les politiques publiques? Par-delà la sociologie des élites. *Gouvernement et action publique*, 2(2), 89-115.
- Gérard, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 53-77.

- Girardon, N., & Guillonnet, J. (2009). Phobie scolaire à l'adolescence. *Perspectives Psy*, 48(4), 375-381.
- Global Campaign for Education. (2016). *Private profit-public loss: Why the push for low-fee private schools is throwing quality education off track*. Johannesburg : Global Campaign for Education.
- Goguen J. A., & Varela F. J. (1979). Systems and distinctions : Duality and complementarity. *International Journal of General Systems*, 5, 31-43.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An introduction to Systematic Reviews*. Londres : Sage.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers : The PISA Effect in Europe. *Journal of Educational Policy*, 24(1), 23-37.
- Grek, S., Lawn, M., & Ozga J. (2011). Introduction : qualité, évaluation, européanisation et gouvernance de l'éducation. *Education et sociétés*, 28(2), 5-19.
- Grossmann, S., & Roiné, C. (2015). Espèces d'espaces : comment peut-il se dire quelque chose entre nous, chercheurs et politiques ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 1-30.
- Habermas, J. (2000). *Après l'Etat-nation. Une nouvelle constellation politique*. Paris : Fayard.
- Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times : Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88), 1-17.
- Hall, G. E., & Hord, S.M. (1987). *Change in schools : facilitating the process*, Albany : State University of New York Press.
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking : From Theory to Practice. *Sociology of Education*, 67(2), 79-84.
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research Policymaking and Practice*. Londres : Sage.
- Hatab, Z. (2014). *Vers la mise en œuvre de l'enseignement obligatoire pour les enfants non-inscrits à l'École*. Beyrouth : CRDP.
- Hermet, G. (2012). Permanences et mutations du populisme. *Critique*, 1(776-777), 62-74.

- Hernandez, V. (2002). Chercheur-décideur. *Journal des anthropologues*, 88-89, 139-149.
- Herzog, W. (2014). Big Brother im Klassenzimmer? Eine kritische Analyse des schweizerischen Bildungsmonitoring. *VPOD-Bildungspolitik*, 185, 16-19.
- Herzog, W. (2016). Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 31, 201-213.
- Hibou, B. (2011). Le mouvement du 20 février, le Makhzen et l'antipolitique. L'impensé des réformes au Maroc. *Dossiers du CERI*, 1-12.
- Hopkins, D., & Higham, R. (2007). System leadership: mapping the landscape. *School Leadership and Management*, 27(2), 147-166.
- Huberman, M. (1992). De l'innovation scolaire et son marchandage. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 20(63), 59-85.
- Huberman, M., & Gather Thurler, M. (1989). *De la recherche à la pratique*. Berne: Lang.
- Hutmacher, W. (2012). Réclamer l'égalité des chances, c'est s'empêcher de viser l'égalité des résultats à un niveau élevé. *Educateur*, 64-66.
- Jaunin, J. (2009). *L'implication des élèves dans le processus d'amélioration continue des systèmes de gestion par la qualité*. Mémoire MPA. Lausanne: Idheap.
- Keane, J. (2009). *The Life and Death of Democracy*. Londres: Simon & Schuster.
- Klees, S. J. (2020). Beyond neoliberalism: Reflections on capitalism and education. *Policy Futures in Education*, 18(1), 9-29.
- Knoester, M., & Au, W. (2017). Standardized testing and school segregation: Like tinder for fire? *Policy Futures in Education*(1), 1-14.
- Kwon, S. K., Lee, M., & Shin, D. (2017). Educational assessment in the Republic of Korea: Lights and shadows of high-stake exam-based education system. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(1), 60-77.
- Lagrange, H. (2000). Sociabilités et délinquance des jeunes. *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 42, 63-86.

- Lahire, B. (éd.) (2019). *Enfances de classe*. Paris : Seuil.
- Lalancette, L. (2014). *Gouvernance scolaire au Québec : représentations chez les directions d'établissements d'enseignement et de modélisation*. Québec : FQDE.
- LaRocque, N. (2008). *Public-Private Partnerships in Basic Education : An International Review*. Reading : CfBT Education Trust.
- Larsen, M. R., Sommersel, H. B., & Larsen, M. S. (2013). *Evidence on Dropout Phenomena at Universities*. Copenhagen : Danish Clearinghouse for Educational, Aarhus University.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Colin.
- Le Galès, P. (2010). Gouvernance. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (éds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 299-308). Paris : Presses de Sciences Po.
- Lemieux, C. (2007). À quoi sert l'analyse des controverses ? *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 1(25), 191-212.
- Lessard, A., & Carpentier, P. (2015). *Les politiques d'éducation : la mise en œuvre - place des institutions, routines, intérêts*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lessard, C., & Meirieu, P. (éds.) (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Lijphart, A. (1971). Comparative *Politics* and the Comparative Method. *The American Political Science Review*, 65(3), 682-693.
- Lingard, B., & Sellar, S. (2016). The changing organizational and global significance of the OECD's education work. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (éds.), *The handbook of global education policy* (pp. 357-373). Oxford : Wiley.
- Lorius, V. (2015). *Le courage d'éduquer. Imagination morale et activité des éducateurs en contexte scolaire*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

- Lusignan, J., & Pelletier, G. (2009). Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs. In G. Pelletier (éd.), *La gouvernance en éducation : régulation et encadrement dans les politiques éducatives* (pp. 11-31). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Maccarini, A. M. (2004). La réforme de l'éducation en Italie : un exemple de gouvernance ? *Éducation et Sociétés*, 2(14), 167-188.
- Maffesoli, M. (1985). *La connaissance ordinaire*. Paris : Klincksieck.
- Mangez, E., & Cattonar, B. (2010). À quoi servent les enquêtes PISA ? Réflexions sur le cas de la Belgique francophone. *Sciences de la société*, 79, 29-41.
- Marc, V., & Wirthner, M. (2012). *Epreuves romandes communes : de l'analyse des épreuves cantonales à un modèle d'évaluation adapté au PER : rapport final du projet EpRoCom*. Neuchâtel : IRDP.
- Marc, V., & Wirthner, M. (2013). *Développement d'un modèle d'évaluation adapté au PER : rapport scientifique du projet d'épreuves romandes communes*. Neuchâtel : IRDP.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? Les Maroy, C. (éd.) (2005). *L'enseignement secondaire et les enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C. (2006). *École, régulation, marché*. Paris : Presses universitaires de France.
- Maroy, C. (éd.) (2013). *L'école à l'épreuve de la performance*. Bruxelles : De Boeck.
- Maroy, C., & Dupriez, V. (2000). La régulation dans les systèmes scolaires. *Revue française de pédagogie*, 130. 73-87.
- Maroy, C., & Mangez, C. (2008). Rationalisation de l'action publique ou politisation de la connaissance ? *Revue française de pédagogie*, 164, 87-90.
- Martuccelli, D. (2010). *La Société singulariste*. Paris : Colin.

- Maulini, O. (2010). Le chiffre et la lettre ? Entre culte du résultat et culture de la règle : comment l'enseignement change, et comment ce changement peut évoluer ? *Colloque Ecoles en mouvement : tensions, défis et perspectives. Etat des lieux et questions curriculaires*. (<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1012.pdf>)
- Maulini, O., & Progin, L. (éds.) (2016). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. Paris : ESF.
- Maxim, L., & Arnold, G. (2015). Les chercheurs au cœur de l'expertise. *Hermès*, 73(3), 168-169.
- Mazella, S. (2008). Introduction : une « libéralisation d'Etat » de l'enseignement supérieur ? Mutations internationales et évolutions maghrébines. In S. Mazella (éd.). *L'enseignement supérieur dans la mondialisation libérale* (pp. 1-8). Paris : Karthala.
- Meyer, H. D., Tröhler, D., Labaree, D. F., & Hutt, E. L. (2014). *Accountability: Antecedents, Power, and Processes*. *Teachers College Record*, 116(9), 1-12.
- Ministère de l'économie et des finances du Maroc. (1995). *Bilan du plan d'ajustement structurel*. (https://www.finances.gov.ma/Docs/1995/depf/bilan_du_programme_d_ajustement_structurel_octobre_1995.pdf)
- Monnet, V. (2011). L'école sous la loi des nombres. *Campus*, 106, 12-13.
- Mons, N. (2007a). *L'évaluation des politiques éducatives*. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue Internationale de Politique Comparée*, 14(3), 409-423.
- Mons, N. (2007b). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mons, N. (2008). Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Revue française de pédagogie*, 164(3), 5-13.
- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée. *Revue française de pédagogie*, 169, 99-140.

- Mons, N., & Durpiez, V. (2010). Les politiques d'*accountability*. *Recherche et formation*, 65, 45-60.
- Mons, N., & Pons, X. (2013). Pourquoi n'y a-t-il pas eu de « choc PISA » en France ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001-2008). *Revue française de pédagogie*, 182, 9-17.
- Monseur, C., & Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164, 55-65.
- Moreau, D. (2012). L'étrangeté de la formation de soi. *Le Télémaque*, 41(1), 115-132.
- Moreau, J., Nidegger, C., & Soussi, A. (2006). Définition des compétences, choix méthodologiques et retombées sur la politique scolaire suisse. *Revue française de pédagogie*, 157, 43-53.
- Mortimore, P. (2009). *Alternative models for analyzing and representing countries' performance in PISA*. Bruxelles : Education International Research Institute.
- Muller, C. A. (2011), *Enseignement secondaire et formation de « l'élite » à Genève, 1814-1911*. Genève : Slatkine.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189-208.
- Muller, P., & Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Paris : Montchrestien.
- Münch, R. (2014). Education under the Regime of PISA & Co. : Global Standards and Local Traditions in Conflict - The Case of Germany. *Teachers College Record*, 116(9).
- Münch, R. (2020). *Governing the School under Three Decades of Neoliberal Reform : From Educocracy to the Education-Industrial Complex*. New York : Routledge.
- Mundy, K. (2007). Global governance, educational change. *Comparative Education*, 43(3), 339-357.

- Mundy, K., & Verger, A. (2015). The World Bank and the global governance of education in a changing world order. *International Journal of Educational Development*, 40, 9-18.
- Neveu, E. (2015). *Sociologie politique des problèmes publics*. Paris : Colin.
- Nidegger, C. (2014). *PISA 2012 : compétences des jeunes Romands. Résultats de la cinquième enquête PISA auprès des élèves de fin de scolarité obligatoire*. Neuchâtel : IRDP.
- Nidegger, C., et al. (2001). *Compétences des jeunes Romands. Résultats de l'enquête PISA 2000 auprès des élèves de 9^e année*. Neuchâtel : IRDP et SRED.
- Nidegger, C., Revaz, N., & Wirthner, M. (1996). *Séquences didactiques en production écrite : analyse de textes d'élèves*. Neuchâtel : IRDP.
- Nordmann, C. (2013). À propos de La nouvelle école capitaliste. Défendre l'école sans la critiquer ? *N'Autre École*, 34-35. (<http://www.cnt-f.org/nautreecole/?A-propos-de-La-Nouvelle-ecole,1179>)
- Norman, R., & Derouet, J. L. (2011). Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire. *Revue française de pédagogie*, 174, 5-20.
- Normand, R. (2011). *Gouverner la réussite scolaire. Une arithmétique politique des inégalités*. Berne : Lang.
- Nóvoa, A., Carvalho, L. M., & Yanes, C. (2014). La comparaison comme politique : le tournant du début du XXI^e siècle. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(1), 121-144.
- OCDE. (2000). *L'évaluation de PISA 2000 : Mesurer les connaissances et les compétences des élèves. Lecture, mathématiques et science*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2013). *Regards sur l'éducation 2013. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2016a). *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières* Paris : OCDE.

- OCDE. (2016b). *Résultats de PISA 2015: l'excellence et l'équité en éducation*. Paris: OCDE.
- OCDE, CERI. (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris: OCDE.
- OECD. (2007). *National Review of Educational R&D. Switzerland*. OECD, Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2015). *Analyses longitudinales dans le domaine de la formation. Transitions et parcours dans le degré secondaire II*. Neuchâtel: OFS.
- OFFT, & CDIP (2010). *Monitorage de l'éducation en Suisse: un projet commun de la Confédération et des cantons*. Berne. (https://edudoc.ch/record/92078/files/bimo_kurzinfo_f.pdf)
- Ogien, R. (2003). *Le rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*. Paris: Éclat.
- Ogien, A., & Laugier, S. (2011). *Pourquoi désobéir en démocratie?* Paris: Éditions La Découverte.
- Oreopoulos, P., & Salvanes, K. G. (2011). Princeless: the nonpecuniary benefits of schooling. *Journal of Economic Perspectives*, 1, 159-184.
- Pagnossin, E. (2002). *Inventaire critique de la recherche en éducation en Suisse romande et au Tessin (2000-2002)*. Neuchâtel: IRDP.
- Pagnossin, E. (2010). *La recherche suisse romande en éducation et en formation (2007 - 2009)*. Neuchâtel: IRDP.
- Pagnossin, E., & Armi, F. (2012). *Indicateurs de l'espace romand de la formation - Étude de faisabilité*. Neuchâtel: IRDP.
- Pagnossin, E., Armi, F., & Matei, A. (2014). *Vers le monitorage de l'espace romand de la formation: un état des lieux*. Neuchâtel: IRDP.
- Pagnossin, E., et al. (2012, 2013, 2014, 2015, 2016). *Dossiers: documents informatifs et indicateurs de l'Espace romand de la formation*. Neuchâtel: IRDP (<https://www.irdp.ch/institut/publications-liees-activites-monitorage-1584.html>)

- Paindorge, M., Kerneis, J., & Fontanieu, V. (2015). Analyse de données textuelles informatisée : l'articulation de trois méthodologies, avantages et limites. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 1(11), 65-92.
- Paradeise, C., & Thoenig, J.-C. (2011). Réformes et ordres universitaires locaux. In G. Felouzis & S. Hanhart (éds.), *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Parminter, S., Puchta, H., Stranks, J., Gardiner, L., Gerngross, G., Holzmann, C., Lewis-Jones, P., & de Henseler, Y. (2013). *More! 7^e : 2^e cycle*. Cambridge : Cambridge University Press ; Neuchâtel : CIIP.
- Parminter, S., Puchta, H., Stranks, J., Gerngross, G., Holzmann, C., Lewis-Jones, P., & de Henseler, Y. (2014). *More! 8^e : 2^e cycle*. Cambridge : Cambridge University Press ; Neuchâtel : CIIP.
- Parminter, S., Reilly, T., Hart, B., Puchta, H., & Stranks, J. (2015). *English in Mind 9^e : 3^e cycle*. Cambridge : Cambridge University Press ; Neuchâtel : CIIP.
- Parminter, S., Hart, B., Puchta, H., & Stranks, J. (2016). *English in Mind 10^e : 3^e cycle*. Cambridge : Cambridge University Press ; Neuchâtel : CIIP.
- Parminter, S., Hart, B., Puchta, H., & Stranks, J. (2017). *English in Mind 11^e : 3^e cycle*. Cambridge : Cambridge University Press ; Neuchâtel : CIIP.
- Pasche Gossin, F., & Wentzel, B. (2016). *(Se) Former par « l'emploi » : un dispositif de formation à l'étude au sein d'une Haute école pédagogique. Rapport de recherche*. Bienne : Éditions HEP-BEJUNE.
- Pelletier, G. (éd.) (2009). *La gouvernance en éducation : régulation et encadrement dans les politiques éducatives*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF.
- Pierson, P. (2000). *Path Dependence, Increasing Returns, and the Study of Politics*. *American Political Science Review*, 94(2), 251-267.

- Pitseys, J. (2010). Le concept de gouvernance. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 65(2), 207-228.
- Pochon, L.-O. (2006). *De la possibilité d'usage d'ontologies pour la gestion des contenus mathématiques*. Neuchâtel : IRDP.
- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pons, X. (2010). *Évaluer l'action éducative*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pons, X. (2011). Les méthodes des enquêtes internationales et leurs fonctions politiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(2), 57-85.
- Pons, X. (2012). De nouvelles connaissances pour une nouvelle gouvernance par les résultats ? L'exemple de l'éducation en France et de trois outils d'évaluation. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2, 83-103.
- Pons, X. (2014). Le pilotage par les résultats en éducation en France : archéologie d'une formalisation administrative. *Education comparée*, 11, 59-82.
- Pons, X. (2017). *Débat public et action publique en éducation en France dans les années 2000. Une sociologie des configurations de dicibilité*. Université Paris-Est Créteil.
- Prost, A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Paris : Rapport aux ministres de l'Éducation Nationale et de la Recherche.
- Puiggrós, A. (2019). *Neoliberalism and Education in the Americas*. New York : Routledge.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Radhouane, M. (2014). *Mise en lumière de liens complexes entre massification de l'enseignement supérieur, chômage des diplômés et tensions sociales au Maroc et en Tunisie. Étude comparative*. Travail de Master, Université de Genève.

- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 8(2), 187-198.
- Rey, O. (2006). Qu'est-ce qu'une « bonne » recherche en éducation ? *Lettre VST*, 18.
- Rey, O. (2013). *Décentralisation et politiques éducatives*. Lyon : IFÉ.
- Reyes, I. E., & Akkari, A. (2017). La privatización de la educación en Chile: análisis de los discursos del profesorado y de la dirección de los centros sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas. *Revista de Sociología de la Educación*, 10(3), 363-380.
- Ribémont, T., Bossy, T., Evrard, A., Gourgues, G., & Hoeffler, C. (2018). *Introduction à la sociologie de l'action publique*. Bruxelles : De Boeck.
- Riesen, W. (1994). *Et si la recherche n'était pas inutile*. Neuchâtel : IRDP et LEP.
- Riesen, W. (2014). Au secours, encore des enquêtes internationales. *Educateur*, 7-9.
- Robertson, S., Mundy, K., & Verger, A. (éds.) (2012). *Public private partnerships in education : New actors and modes of governance in a globalizing world*. Cheltenham : Edward Elgar Publishing.
- Roché, S. (2001). *La délinquance des jeunes, les 13-19 ans racontent leurs délits*. Paris : Seuil.
- Rochex, J.-Y. (2008). PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques. *Revue française de pédagogie*, 164, 81-85.
- Ross, E. W., & Gibson, R. J. (éds.) (2007). *Neoliberalism and education reform*. Cresskill : Hampton Press.
- Roth, M., & de Pietro, J.-F. (éds.) (2013). *Quoi et comment évaluer en référence au Plan d'études romand (PER) : premières pistes. Rapport scientifique intermédiaire*. Neuchâtel : IRDP.
- Roth, M., & de Pietro, J.-F. (éds.) (2015). *EpRoCom. Rapport scientifique intermédiaire*. Neuchâtel : IRDP.
- Roth, M., de Pietro, J.-F., & Sánchez Abchi, V. (2014). Comment évaluer la lecture en référence au Plan d'études romand ? *Forumlecture.ch*, 3.

- Roy, B. (1985). *Méthodologie multicritère d'aide à la décision*. Paris : Economica.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking *accountability* in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.
- Saint-Martin, D. (2010). Expertise. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (éds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 266-274). Paris : Presses de Sciences Po.
- Sánchez Abchi, V., de Pietro, J.-F., & Roth, M. (2016). *Évaluer en français : comment prendre en compte la difficulté des items et des textes*. Neuchâtel : IRDP.
- Sardar, Z. (2020). The smog of ignorance : Knowledge and wisdom in postnormal times. *Futures*. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2020.102554>
- Saussez, F., & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*, 168, 111-136.
- Schedel, L. & Bonvin, A. (2017). Je parle pas l'allemand. Mais je compare en français : LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(2), 116-127.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA : New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 917-936.
- Shavelson, R. J., & Towne, L. (Eds) (2002). *Scientific research in education*. Washington : Academy Press.
- Siino, F. (2002). L'université tunisienne banalisée. Mise à niveau libérale et dépolitisation. *Annuaire de l'Afrique du Nord*, 40, 187-200.
- Siino, F. (2004). *Science et pouvoir dans la Tunisie contemporaine*. Paris : CNRS.
- Singh, L. (2013). *L'anglais dès la 7^e : phase pilote pour la méthode MORE!*. Bulletin CIIP, 1, 15-16.
- Sjøberg, S. (2015). PISA and global educational governance. A critique of the project, its uses and implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 11-127.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education *policies* : Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.

- Smith, M., & O'Day, J. (1991). Systemic school reform. In S. H. Fuhrman & B. Malen (éds.), *The politics of curriculum and testing: The 1990 yearbook of the Politics of Education Association* (pp. 233-267). Londres : The Falmer Press.
- Smith, W. C. (éd.) (2016). *The Global Testing Culture shaping education policy, perceptions, and practice*. Didcot : Symposium Books.
- Soussi, A. (2016). *Les politiques d'éducation prioritaires sont-elles efficaces ? Le cas du réseau d'enseignement prioritaire (REP) à Genève*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Soussi, A., & Nidegger, C. (2012). *Mesures d'encouragement et de motivation à la lecture dans l'enseignement obligatoire et les structures de transition du PO de 2009 à 2011*. Genève : SRED.
- Srivastava, P., & Walford, G. (2016). Non-state actors in education in the Global South. *Oxford Review of Education*, 42(5), 491-494.
- Stiglitz, J. (2012). *Le prix de l'inégalité*. Paris : Éditions Les liens qui libèrent.
- Strittmatter, A. (2002). *Développement de la qualité et gestion des connaissances*. Bienne : Service pédagogique ECH.
- Strittmatter, A. (2011). *Mon identité de chef d'établissement*. Lausanne : HEP Vaud.
- Surel, Y. (2000). The Role of Cognitive and Normative Frames in Policy-Making. *Journal of European Public Policy*, 7(4), 495-512.
- Surel, Y. (2010). Trois i. In L. Boussaguet, S. Jacquot & P. Ravinet (éds.), *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris : Les Presses de Sciences Po.
- Taguieff, P.-A. (1997). Le populisme et la science politique du mirage conceptuel aux vrais problème. *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, 56, 4-33.
- Taguieff, P.-A. (2016). Populisme. *Encyclopaedia Universalis France*. (consulté en ligne le 12 avril 2016)
- Tardif, M. (2011). *La professionnalisation des agents scolaires (enseignants et directions) et l'organisation du travail*. Lausanne : HEP Vaud.

- Thélot, C. (2002). Évaluer l'école. *Etudes*, 10(397), 323-334.
- Thompson, G. L., & Allen, T. G. (2012). Four effects of the high-stakes testing movement on African American K-12 students. *The Journal of Negro Education*, 81(3), 218-227.
- Tomamichel, S., & Clerc, F. (2005). La recherche en sciences de l'éducation. État des lieux et points de vue. *Recherche en soins infirmiers*, 83(4), 4-17.
- Tooley, J. (2007). *Educating Amaretech: Private schools for the poor and the new frontier for investors*. Oxford: Institute of Economic Affairs.
- Tran Van, A., & Martin, C. (2005). L'intervention ergonomique face à la dynamique de l'entreprise. *40e Congrès de la SELF: Ergonomie et développement durable*.
- UNESCO. (2009a). *Indicateurs de l'éducation. Directives techniques*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009b). *Vaincre l'inégalité: l'importance de la gouvernance. Rapport mondial de suivi sur l'EPT*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2013). *The global learning crisis. Why every child deserves a quality education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Van Haecht, A. (2001). La notion de gouvernance en perspective critique: réflexion sur les systèmes d'éducation. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 4, 79-87.
- Van Zanten, A. (2008). Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France. Du monopole à l'externalisation de l'expertise? *Sociologie et sociétés*, 40(1), 69-92.
- Van Zanten, A. (2011). *Les politiques d'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance: essai sur le vivant*. Paris: Seuil.

- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: How and to what extent standards, tests and *accountability* in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248-270.
- Verger, A., Parcerisa, L., & Fontdevila, C. (2019). The growth and spread of *large-scale assessments* and test-based accountabilities: A political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71(1), 5-30.
- Vermeren, P. (2000). Hautes études commerciales et dynamique sociale au Maroc et en Tunisie durant les années quatre-vingt-dix. In V. Geisser (éd.), *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs* (pp. 193-205). Paris: CNRS.
- Vinokur, A. (2012). Réflexions sur la place du marché dans l'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 2, 15-27.
- Weber, M. (1921, éd. 1995). *Économie et société*. Paris: Presses Pocket.
- Weiss, J. (éd.) (1991). *L'évaluation: problème de communication*. Cousset: DelVal.
- Weiss, J. (éd.) (1992). *Français 91: colloque organisé par la Conférence intercantonale des chefs des Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, avec l'appui de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques, Fribourg, les 14 et 15 novembre 1991. Rapport final*. Neuchâtel: IRDP.
- Weiss, J., & Wirthner, M. (éds.) (1991). *Enseignement du français: premiers regards sur une rénovation*. Cousset: DelVal.
- Wiedenkiller, E., & Lenz, P. (2019). *Schlussbericht zum Projekt Ergebnisbezogene Evaluation des Französischunterrichts in der 6. Klasse (HarmoS 8) in den sechs Passepartout-Kantonen*. Fribourg: Institut de plurilinguisme.
- Wiltshire, K. (2001). Scientifiques et décideurs: vers un nouveau partenariat. *Revue internationale des sciences sociales*, 170(4), 681-696.
- Wolter, S. C. (2008). Purpose and limits of a national monitoring of the education system through indicators. In N. C. Soguel & P. Jaccard

- (éds.), *Governance and performance of education systems* (pp. 57-84). New York: Springer.
- Young, K., Ashby, D., Boaz, A., & Grayson, L. (2002). Social science and the *evidence-based policy* movement. *Social Policy and Society*, 1(3), 215-224.
- Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc : A synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change*, 21(2), 245-266.
- Zghal, R. (2007). Un équilibre instable entre le quantitatif et le qualitatif. L'enseignement supérieur en Tunisie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 45, 51-62.
- Zorman, M., Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G., & Pourchet, M. (2015). « PARLER » : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 193, 57-76.
- Zouaoui, M. (2006). L'enseignement supérieur depuis l'indépendance : la dégradation de la qualité était-elle inéluctable ? *Systèmes éducatifs, savoir, technologie et innovation*, 159-195.

IMPRESSUM

© Éditions HEP-BEJUNE, Bienne, Suisse, 2021

ISBN : 978-2-9701175-8-2

DOI : 10.37027/HEPBESUNE.17582

Conception et mise en page : Maude Riat, atelierhans.ch

Responsable d'édition : Anaïs Girard

SOUS LA DIRECTION DE

BERNARD WENTZEL,
GEORGES FELOUZIS,
ABDELJALIL AKKARI &
FRANCESCO ARCIDIACONO

ACTION PUBLIQUE, GOUVERNANCE ET RECHERCHE EN ÉDUCATION

Dans nos sociétés contemporaines, démocratiques et avancées, la complexité des phénomènes sociaux et politiques aboutit presque naturellement à l'idée que seule l'action publique informée, armée de résultats scientifiques solides, est à même de répondre aux défis du temps dans le domaine de l'éducation comme dans les autres. Néanmoins, cette idée d'une nécessaire dissémination et d'une utilisation avisée des connaissances issues de la recherche, pour la mise en œuvre de politiques éducatives, demeure un objet de débat, voire de controverses. Elle sert de point de départ aux réflexions et analyses proposées dans cet ouvrage collectif. Les différents chapitres abordent de manière originale et novatrice les liens entre l'action publique (ce que l'on fait), la gouvernance (comment on le fait) et la recherche (ce que l'on sait) dans le domaine de l'éducation en Suisse mais aussi dans d'autres contextes nationaux (France, Liban, Tunisie, Maroc). Les démarches utilisées pour analyser ces liens répondent à des exigences de scientificité. C'est une des caractéristiques souhaitées de l'ouvrage. Les auteurs utilisent les méthodes et outils de la recherche pour produire, en phase avec notre époque, des connaissances intéressantes et inédites, sans prendre des positions militantes ou formuler des jugements à l'emporte-pièce sur les relations complexes et parfois difficiles entre chercheurs et décideurs et sur l'action publique elle-même.



Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE

ISBN 978-2-9701175-3-2



9 782970 117582 >